

OS TRABALHOS PARA CASA E A MATEMÁTICA: PERSPETIVAS E PRÁTICAS DE ALUNOS, ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E PROFESSORES NUM 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

TELMA MARIANA GOMES MARQUES

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Janeiro de 2018

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**OS TRABALHOS PARA CASA E A MATEMÁTICA: PERSPETIVAS E PRÁTICAS
DE ALUNOS, ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E PROFESSORES NUM
1.º ANO DE ESCOLARIDADE**

Autora: Telma Mariana Gomes Marques

Orientador: Professor Doutor Ricardo Machado

Janeiro de 2018

AGRADECIMENTOS

Ao concluir uma das etapas mais relevantes e marcantes na minha vida e prestes a iniciar uma outra tão ou ainda mais importante, não quero deixar de agradecer a todos aqueles que de alguma forma me acompanharam e apoiaram neste percurso.

Ao meu orientador, Professor Doutor Ricardo Machado, por toda a dedicação, ajuda e disponibilidade prestadas durante a concretização deste trabalho.

Aos meus pais, pelo seu esforço constante de me poderem proporcionar sempre o melhor e tornarem a concretização deste sonho possível. Quero ainda deixar um agradecimento especial à minha mãe por toda a paciência e motivação constante.

À minha irmã Andreia, por ter sido sempre o meu maior exemplo enquanto pessoa e profissional, encorajando-me para um dia ser como ela.

Ao Joel, pelo amor, pela amizade, pela paciência, por presenciar e celebrar sempre as conquistas, mas também por me incentivar sempre nos momentos menos bons.

A toda a minha família e aos meus amigos que acreditaram sempre.

A todos os profissionais de educação que contribuíram para a minha formação académica, em particular à professora Filomena, pela partilha de experiências, por todas as aprendizagens ao longo deste último ano, bem como pela sua amizade.

Por fim, ainda que não menos importante, aos alunos, encarregados de educação e professores que colaboram nesta investigação.

Muito obrigada a todos, de coração!

RESUMO

Os trabalhos para casa (TPC) são uma estratégia pedagógica habitualmente implementada nas escolas (Simões, 2006). Apresentam alguns efeitos negativos, mas também diversos benefícios, como por exemplo, em relação às aprendizagens (Cooper, 2007; Cooper, Robinson, & Patall, 2006). Contudo, são um tema controverso para os diferentes atores sociais envolvidos, nomeadamente professores, alunos e pais/encarregados de educação (Carr, 2013), bem como na literatura. Assim, esta investigação tem como objetivo conhecer as perspetivas de diferentes atores sociais (professores, alunos e encarregados de educação) e as práticas associadas aos trabalhos para casa, em particular, na área curricular da Matemática.

Assumimos um paradigma interpretativo (Denzin, 2002) e desenvolvemos um *design* de estudo de caso (Merriam, 1988, citado por Bodgan & Biklen, 1994). Os participantes foram a investigadora, doze alunos, três professores titulares e setenta e dois encarregados de educação de três turmas do 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. Como instrumentos de recolha de dados utilizámos a observação, o diário de bordo, a entrevista semi-estruturada, as conversas informais, o questionário e a recolha documental. O tratamento e análise de dados baseou-se numa análise de conteúdo à exceção do questionário, do qual foi realizada uma análise estatística (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Os resultados evidenciam que, de um modo geral, as perspetivas dos alunos, encarregados de educação e professoras das três turmas do 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico são positivas em relação aos trabalhos para casa. Também ilustram as práticas pedagógicas das professoras, as práticas dos alunos na adesão e realização das tarefas propostas, bem como o envolvimento dos encarregados de educação.

Palavras-chave: Trabalhos para Casa, Matemática, Perspetivas de professores, alunos e encarregados de educação, 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico.

ABSTRACT

Homework is a pedagogical strategy usually implemented in schools (Simões, 2006). It has some negative effects, but also many benefits, for example, in relation to students' learning (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006). However, they are a controversial theme for the different social actors involved, namely teachers, students and parents (Carr, 2013), as well as in literature. So, this research aims to know the perspectives of different social actors (teachers, students and parents) and the practices associated with homeworks, namely in Mathematics.

We assumed an interpretative paradigm (Denzin, 2002) and developed a case study design (Merriam, 1988, cited by Bodgan & Biklen, 1994). The participants were the researcher, twelve students, three teachers and seventy-two parents of three classes of 1st grade of primary education. As data collecting instruments we used the observation, researcher's diary, semi-structured interviews, informal conversations, questionnaire, and documents. The data treatment and analysis was based on a content analysis except for questionnaire, of which a statistical analysis was performed (Quivy & Campenhoudt, 1998).

The results show that, in general, those perspectives of students, parents and teachers of three classes of 1st grade of primary education are positive in relation to homework. The results also illustrate the pedagogical practices of teachers, practices of students in adhesion and accomplishment of the proposed tasks, as well as the involvement of parents.

Keywords: *Homework, Mathematics, Perspectives of teachers, students and parents, 1st grade of primary education.*

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO	5
1.1. CONCEITO DE TRABALHO PARA CASA	5
1.2. PERSPETIVAS SOBRE OS TRABALHOS PARA CASA.....	7
1.3. RELAÇÃO ENTRE TRABALHOS PARA CASA E AS APRENDIZAGENS	11
1.3.1. Finalidades.....	11
1.3.2. Efeitos positivos e negativos	13
1.3.3. Envolvimento dos pais	15
1.4. TRABALHOS PARA CASA E O CURRÍCULO DA MATEMÁTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	16
1.4.1. Legislação	17
1.4.2. Estudos sobre os trabalhos para casa.....	18
1.4.3. Tipos de tarefas matemáticas	19
CAPÍTULO 2 - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	21
2.1. PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	21
2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO	22
2.3. ESTUDO DE CASO.....	22
2.4. PARTICIPANTES.....	23
2.4.1. Caracterização da instituição de ensino.....	23
2.4.2. Caracterização das turmas	24
2.4.2.1. Turma A.....	24
2.4.2.2. Turma B.....	24
2.4.2.3. Turma C.....	25
2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	26

2.5.1. Observação	26
2.5.2. Diário de bordo	26
2.5.3. Entrevista semi-estruturada	27
2.5.4. Conversas informais	28
2.5.5. Questionário	28
2.5.6. Recolha documental.....	29
2.6. PROCEDIMENTOS	29
2.6.1. Procedimentos de recolha de dados.....	29
2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados.....	31
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS	33
3.1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	33
3.1.1. Turma A	33
3.1.1.1. <i>Caracterização dos alunos</i>	33
3.1.1.2. <i>Caracterização dos encarregados de educação</i>	33
3.1.1.3. <i>Caracterização do professor</i>	34
3.1.2. Turma B	35
3.1.2.1. <i>Caracterização dos alunos</i>	35
3.1.2.2. <i>Caracterização dos encarregados de educação</i>	35
3.1.2.3. <i>Caracterização do professor</i>	36
3.1.3. Turma C.....	37
3.1.3.1. <i>Caracterização dos alunos</i>	37
3.1.3.2. <i>Caracterização dos encarregados de educação</i>	37
3.1.3.3. <i>Caracterização do professor</i>	38
3.2. PERSPETIVAS DOS ALUNOS, ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E PROFESSORES SOBRE OS TRABALHOS PARA CASA	39
3.2.1. Alunos	39
3.2.1.1. <i>Prática dos TPC</i>	39
3.2.1.2. <i>Finalidade dos TPC</i>	39
3.2.1.3. <i>Prática dos TPC de Matemática</i>	40
3.2.1.4. <i>Finalidade dos TPC de Matemática</i>	40
3.2.1.5. <i>Porque os professores propõem TPC</i>	41
3.2.1.6. <i>Gestão do aluno em relação aos TPC</i>	41

3.2.1.7. Relevância dos TPC para o sucesso académico	43
3.2.2. Encarregados de Educação	44
3.2.3. Professores	51
3.2.3.1. Prática dos TPC	51
3.2.3.2. Finalidades dos TPC.....	52
3.2.3.3. Finalidades dos TPC de Matemática	53
3.2.3.4. Efeitos dos TPC.....	53
3.3. PRÁTICAS DOS TRABALHOS PARA CASA	55
3.3.1. Alunos	55
3.3.1.1. Prática dos TPC	55
3.3.1.2. Frequência dos TPC.....	55
3.3.1.3. Áreas curriculares mais frequentes para TPC.....	56
3.3.1.4. Tipos de tarefas matemáticas frequentes para TPC.....	57
3.3.1.5. Tempo de resolução das tarefas matemáticas	57
3.3.1.6. Recursos materiais das tarefas matemáticas	58
3.3.1.7. Adesão dos alunos aos TPC	58
3.3.1.8. Consequências da não realização dos TPC.....	59
3.3.1.9. Hábitos de realização dos TPC.....	60
3.3.1.10. Tempo para brincar após os TPC	61
3.3.1.11. Local de realização dos TPC.....	61
3.3.1.12. Realização dos TPC.....	62
3.3.1.13. Tipos de apoio nos TPC.....	63
3.3.1.14. Estratégias de correção dos TPC.....	64
3.3.1.15. Importância da correção dos TPC.....	65
3.3.2. Encarregados de educação	67
3.3.2.1. Frequência dos TPC.....	67
3.3.2.2. Tempo de realização dos TPC	68
3.3.2.3. Local de realização dos TPC.....	70
3.3.2.4. Frequência das áreas curriculares	71
3.3.2.5. Tipos de tarefas matemáticas mais frequentes	73
3.3.2.6. Tipo de tarefas que os E.E. propunham	74
3.3.2.6.1. Porquê da escolha da tarefa matemática	77

3.3.3. Professores	78
3.3.3.1. <i>Prática dos TPC</i>	78
3.3.3.2. <i>Frequência dos TPC</i>	79
3.3.3.3. <i>Políticas dos TPC</i>	79
3.3.3.4. <i>Áreas curriculares mais frequentes para TPC</i>	80
3.3.3.5. <i>Tipos de tarefas matemáticas frequentes para TPC</i>	81
3.3.3.6. <i>Tempo de resolução das tarefas matemáticas</i>	81
3.3.3.7. <i>Recursos materiais das tarefas matemáticas</i>	82
3.3.3.8. <i>Adesão dos alunos aos TPC</i>	82
3.3.3.9. <i>Consequências da não realização dos TPC</i>	83
3.3.3.10. <i>Realização dos TPC</i>	84
3.3.3.11. <i>Estratégias de correção dos TPC</i>	85
3.3.3.12. <i>Contributo dos TPC para a avaliação</i>	87
3.4. PARTICIPAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NOS TRABALHOS PARA CASA	89
3.4.1. Encarregados de educação	89
3.4.2. Professores	93
3.4.2.1. <i>Estratégias de envolvimento das famílias nos TPC</i>	93
3.4.2.2. <i>Perspetivas das famílias em relação aos TPC</i>	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	107
ANEXO 1 - Guião das entrevistas realizadas aos alunos	
ANEXO 2 - Guião das entrevistas realizadas aos professores	
ANEXO 3 - Questionário realizado aos encarregados de educação	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Modelo temporal dos fatores que influenciam os efeitos dos trabalhos para casa (adaptado de Cooper et al., 2006, p. 10)	8
Tabela 2 – Efeitos positivos e negativos dos trabalhos para casa (adaptado de Cooper et al., 2006 p. 7)	14
Tabela 3 - Cronograma da recolha de dados	29
Tabela 4 – Género e idade dos alunos da turma A	33
Tabela 5 – Género e idade dos alunos da turma B	35
Tabela 6 – Género e idade dos alunos da turma C	37
Tabela 7 – Perspetivas dos E.E. da turma A sobre os TPC	45
Tabela 8 – Perspetivas dos E.E. da turma B sobre os TPC	46
Tabela 9 – Perspetivas dos E.E. da turma C sobre os TPC	48
Tabela 10 – Frequência das áreas curriculares para TPC da turma A	72
Tabela 11 – Frequência das áreas curriculares para TPC da turma B	72
Tabela 12 – Frequência das áreas curriculares para TPC da turma C	73
Tabela 13 – Tipos de tarefas matemáticas mais frequentes para TPC da turma A	73
Tabela 14 – Tipos de tarefas matemáticas mais frequentes para TPC da turma B	74
Tabela 15 – Tipos de tarefas matemáticas mais frequentes para TPC da turma C	74
Tabela 16 – Participação dos E.E. da turma A nos TPC	90
Tabela 17 – Participação dos E.E. da turma B nos TPC	91
Tabela 18 – Participação dos E.E. da turma C nos TPC	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo dos trabalhos para casa (Adaptado de Trautwein & Lüdtke, 2009, pág.244)	10
Figura 2 – Género dos E.E. da turma A	33
Figura 3 – Idade dos E.E. da turma A	34
Figura 4 – Habilitações literárias dos E.E. da turma A	34
Figura 5 – Género dos E.E. da turma B	35
Figura 6 – Idade dos E.E. da turma B	36
Figura 7 – Habilitações literárias dos E.E. da turma B	36
Figura 8 – Género dos E.E. da turma C	37
Figura 9 – Idade dos E.E. da turma C	38
Figura 10 – Habilitações literárias dos E.E. da turma C	38
Figura 11 – Frequência dos TPC da turma A	67
Figura 12 – Frequência dos TPC da turma B	67
Figura 13 – Frequência dos TPC da turma C	68
Figura 14 – Tempo de realização dos TPC da turma A	68
Figura 15 – Tempo de realização dos TPC da turma B	69
Figura 16 – Tempo de realização dos TPC da turma C	69
Figura 17 – Local de realização dos TPC da turma A	70
Figura 18 – Local de realização dos TPC da turma B	70
Figura 19 – Local de realização dos TPC da turma C	71
Figura 20 – Tipo de tarefas matemáticas que os E.E. da turma A propunham	75
Figura 21 – Tipo de tarefas matemáticas que os E.E. da turma B propunham	75
Figura 22 – Tipo de tarefas matemáticas que os E.E. da turma C propunham	76

INTRODUÇÃO

Os trabalhos para casa (TPC) são considerados uma das estratégias no processo de ensino e de aprendizagem mais conhecidas e implementadas nas escolas em diversos países (Mourão, 2004, 2009; Rosário, Baldaque, Mourão, Núñez, González-Pienda, Valle, & Joly, 2008; Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio, Simões, Núñez, & Gonzalez-Pienda, 2005) com inúmeros benefícios, todavia também com alguns aspetos menos positivos (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006).

Uma ferramenta educativa composta por três momentos: (1) a preparação e enunciação ou descrição das tarefas; (2) a realização dessas tarefas propostas; e (3) a correção das mesmas (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006). Os TPC envolvem a participação de, pelo menos, três atores sociais com funções distintas, nomeadamente professores, alunos e pais (Corno, 2000; Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Kunter, & Baumert, 2010) e, habitualmente, dois contextos, a escola e casa (Warton, 2001).

Segundo Carr (2013), quando são bem planeados, podem ser significativos para as aprendizagens, para qualquer tipo de aluno. Habitualmente, apresentam múltiplas finalidades (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006; Epstein & Van Voorhis, 2001; Warton, 2001), sendo a mais comum, rever e praticar os conteúdos que foram lecionados em aula (Becker & Epstein, 1982, citado por Cooper, et al., 2006; Nunes, Cunha, Mourão, & Nunes, 2014).

Contudo, a finalidade que os TPC assumem no processo de ensino e de aprendizagem, bem como as argumentações que a sustentam são controversas (Carr, 2013), não havendo consenso entre as várias investigações realizadas (Augusto, 2012; Mourão, 2004; Rosário et al., 2008), bem como entre os professores, os alunos e pais (Carr, 2013; Trautwein, 2007).

Deste modo, a presente investigação tem como objetivo conhecer as perspetivas de diferentes atores sociais (professores, encarregados de educação e dos alunos) e as práticas associadas aos trabalhos para casa. Centrâmo-nos na Matemática, porque é cada vez mais fundamental compreendê-la e saber usá-la, quer a nível pessoal, bem como profissional (NCTM, 2007). No entanto, é uma área curricular que está associada

a representações sociais negativas, do qual os alunos revelam pouco envolvimento e fraco desempenho académico (Machado & César, 2012, 2013).

O problema em estudo nesta investigação é a existência de inúmeras concepções sobre a prática dos trabalhos para casa que pode condicionar uma aprendizagem matemática significativa. Dado que é um problema abrangente, decidimos focalizá-lo em três turmas do 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, numa escola pública, do distrito de Lisboa. Através do problema mencionado, e como forma de orientação do presente estudo, emergiram as seguintes questões de investigação:

1. Quais as perspetivas dos diferentes atores sobre os trabalhos para casa?
2. Quais as práticas associadas aos trabalhos para casa?

No que diz respeito à estrutura, o presente documento encontra-se dividido numa introdução, três capítulos, referências bibliográficas e anexos. Na Introdução contextualizamos o tema escolhido e a sua relevância, o problema que deu origem à presente investigação, as questões de investigação e a estrutura do trabalho.

No Capítulo 1, designado por Quadro de Referência Teórico, fazemos uma breve revisão da literatura, nomeadamente o conceito de trabalhos para casa, as perspetivas sobre os trabalhos para casa, a relação entre os trabalhos para casa e as aprendizagens, isto é, as suas finalidades, os seus efeitos positivos e negativos e ainda o envolvimento dos pais. Neste mesmo capítulo, abordamos também os trabalhos para casa e o currículo da Matemática no 1.º ciclo do ensino básico, nomeadamente a legislação, algumas investigações sobre o tema e os tipos de tarefas matemáticas.

No Capítulo 2, Problematização e Metodologia, expomos o problema e as questões de investigação, descrevemos as opções metodológicas no que diz respeito ao paradigma, ao *design* de estudo, aos participantes. Explicitamos os instrumentos de recolha de dados, bem como procedemos a recolha, tratamento e análise desses dados.

No Capítulo 3, Resultados, apresentamos e discutimos os resultados tendo em conta o quadro de referência teórico que sustenta esta investigação. Nas Considerações Finais, refletimos sobre os resultados obtidos e expostos no Capítulo 3 e sintetizamos as respostas encontradas para cada uma das questões de investigação. Posteriormente, são apresentadas as referências bibliográficas que apoiaram a elaboração do quadro de

referência teórico, as opções metodológicas e a interpretação dos resultados. Por fim, são incluídos os anexos, que permitem consultar os documentos que complementam a investigação.

CAPÍTULO 1

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

1.1. CONCEITO DE TRABALHO PARA CASA

Os trabalhos para casa (TPC) são uma prática pedagógica desde sempre habitual nas escolas (Simões, 2006), associados a diferentes designações, nomeadamente a sigla TPC (Trabalho Para Casa), ainda que mais frequentes sejam “trabalhos de casa” e “deveres” (Araújo, 2006, 2009). Na literatura são vários os autores que apresentam a definição de TPC, tendo aspetos em comum, mas também com algumas diferenças. No entanto, Rebelo e Correia (1999), evidenciam a necessidade de uma definição mais ampla “que focassem as características das tarefas, os recursos e objetivos mais específicos” (p.21).

Segundo Cooper (2007), são tarefas prescritas pelo professor, devendo ser realizadas pelos alunos, fora do horário letivo. Contudo, “esta definição exclui (a) o estudo supervisionado na escola; (b) os cursos de estudo em casa, por correspondência, por televisão, por áudio ou vídeo cassete ou ainda pela Internet; e (c) atividades extracurriculares como desporto de equipa e clubes.” (Cooper, 2007, p. 4). São compostos por três fases: a primeira fase, ocorre em sala de aula e consiste na marcação de tarefas, pelo professor; a fase seguinte, consiste na concretização dessas tarefas pelo aluno, no contexto casa-comunidade; a terceira e última fase, volta a decorrer na sala de aula, em que o professor corrige e dá aos alunos um possível *feedback* das suas resoluções (Cooper, 2007).

Na perspetiva de Perrenoud (1995), são uma das diversas atividades de rotina da escola, que normalmente realizam-se “fora da aula, mas são aí preparados e controlados; é suposto que prolonguem ou preparem diretamente o trabalho feito na escola” (p. 66). Portanto, têm como objetivo praticar e preparar conteúdos, sendo caracterizados por três etapas semelhantes às referidas anteriormente: primeiramente planeados na aula, seguidamente realizados fora da mesma e, por fim, novamente em sala de aula, verificados.

Já Araújo (2009) define-os como trabalhos habitualmente realizados fora do contexto escolar, como por exemplo, “em casa, no ATL ou noutra instituição educativa” (p. 58), um compromisso apenas do aluno ou de quem o acompanha. Essas tarefas habitualmente tratam-se de “cópias de textos, repetições de palavras, fichas com contas e problemas diversos que se limitam a reproduzir os conteúdos dos livros ou o que, eventualmente, já foi feito e explicado na aula” (Araújo, 2009, p. 63).

Esta estratégia de ensino e de aprendizagem envolve a participação de vários atores sociais (Dettmers et al., 2010; Warton, 2001), ainda que com funções distintas: os docentes; os alunos; os pais/encarregados de educação ou outros atores educativos (Rosário et al., 2008), como por exemplo, avós, tios, irmãos (Araújo, 2009), ATL, explicadores e amas (Henriques, 2006) e a conjugação entre os contextos escola e casa (Warton, 2001).

No que diz respeito aos docentes, estes estão envolvidos no planeamento das tarefas e, posteriormente, quando é dado aos alunos *feedback* das resoluções dos TPC (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo & Valle, 2015). De acordo com Cooper (2007), as tarefas podem apresentar diversas características, nomeadamente: a quantidade, a finalidade, a área de competência, a escolha do aluno, o prazo de realização, o grau de individualização e o contexto social.

A quantidade está relacionada com a frequência, isto é, o número de vezes que são atribuídos TPC e quanto tempo os alunos demoram a resolvê-los (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006). No que concerne à quantidade, esta deve ser progressiva. Cooper (2007), particularmente no 1.º ciclo do ensino básico, sugere que sejam atribuídos por semana três a quatro TPC. Quanto ao tempo despendido com tarefas por dia, Cooper (2007) e Van Voorhis (2011) propõem que sejam multiplicados 10 minutos por cada ano de escolaridade, por exemplo, no 2.º ano de escolaridade o aluno deverá dedicar-se aos trabalhos cerca de 20 minutos. Ainda assim, nem todos os alunos têm o mesmo ritmo de trabalho, logo uma determinada tarefa para alguns alunos pode num curto espaço de tempo, enquanto que para outros pode muito tempo ou até nem ser concluída se não tiver alguém para ajudá-lo (Araújo, 2006, 2009).

As finalidades das tarefas podem ser divididas em instrutivas (prática, preparação, extensão e integração) e não instrutivas (comunicação pais-criança, cumprimento de diretivas, castigo e relações com a comunidade). As áreas de

competência podem ser de escrita, leitura, memória ou retenção. Em relação ao grau de escolha do aluno, as tarefas atribuídas pelo professor, podem ser voluntárias ou obrigatórias. O prazo para a sua realização pode ser de curto ou longo prazo. O grau de individualização relaciona-se com o facto de o professor planejar tarefas tendo em conta as características e as necessidades de cada aluno ou propor tarefas iguais para todos os alunos. Por fim, relativamente ao contexto social, as tarefas dos trabalhos para casa podem ser realizadas individualmente, com a participação de alguém ou em grupo, para produzirem um único trabalho (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006).

Em conformidade com o que foi referido anteriormente, os docentes também estão envolvidos quando é proporcionado aos alunos *feedback* das suas resoluções (Núñez et al., 2015). O *feedback* é definido como uma “informação providenciada por um agente (e.g., professor, par, livro, pais, o próprio, experiência) em relação a aspetos de um desempenho ou compreensão” (Hattie & Timperley, 2007, p. 81). Em relação aos TPC, o *feedback* dado pelo professor, das resoluções dos alunos permite fortalecer os conhecimentos que já foram apropriados, assim como identificar e contornar as dificuldades (Walberg & Paik, 2000), acabando por ser considerado “a chave da maximização do impacto positivo dos TPC” (Walberg & Paik, 2000, p. 9). Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez, Fuentes e Moreira (2015) aludem que “verificar o TPC concluído; responder a questões sobre os TPC; correção dos TPC oralmente; correção do TPC no quadro; e recolha e correção do TPC” (p. 1) são alguns dos exemplos de *feedback* dados pelos professores nas resoluções dos TPC. Cooper e seus colaboradores (2006) mencionam outros tipos de *feedback* associados a esta estratégia pedagógica, não menos importantes, designadamente comentários escritos, classificação e incentivos.

1.2. PERSPETIVAS SOBRE OS TRABALHOS PARA CASA

Cooper (1989) apresentou um modelo processual dos trabalhos para casa (TPC), com o propósito de estruturar os fatores que poderão influenciar a eficácia das tarefas (ver Tabela 1). Assim, o modelo considera que existem fatores exógenos, também designados como condições moderadoras e os fatores endógenos ou mediadores. Os fatores exógenos estão essencialmente relacionados com características individuais dos

alunos, o ano de escolaridade, assim como a disciplina. Enquanto que os fatores endógenos ou mediadores, dizem respeito às características da tarefa, supramencionadas no capítulo anterior, que podem ser classificadas tendo em conta a quantidade, a finalidade, a área de competência, o grau de individualização, a escolha do aluno, o prazo de realização e o contexto social. Os fatores endógenos também abrangem os fatores iniciais da aula, os fatores casa – comunidade e o acompanhamento na aula (Cooper et al., 2006).

Tabela 1 – Modelo temporal dos fatores que influenciam os efeitos dos trabalhos para casa (adaptado de Cooper et al., 2006, p. 10)

Fatores Exógenos	Características da tarefa	Fatores iniciais da aula	Fatores casa - comunidade	Acompanhamento na aula	Efeitos nos resultados
Características dos alunos - Capacidade - Motivação - Hábitos de estudo Disciplina Ano de escolaridade	Quantidade Propósito Área de competência utilizada Grau de individualização Grau de escolha Prazos de realização Contexto social	Disponibilização de materiais Facilitadores -Abordagens sugeridas - Ligações ao currículo - Outros racionais	Competidores do tempo do aluno Ambiente em casa - Espaço - Luz - Silêncio - Materiais Outros envolvimento - Pais - Irmãos mais velhos - Outros alunos	<i>Feedback</i> - Comentários escritos - Classificação - Incentivos Avaliação de conteúdos relacionados Utilização para discussão na aula	Conclusão e desempenho na execução da tarefa Efeitos positivos - Académicos imediatos - Académicos a longo prazo - Não académicos - Parentais e família Efeitos negativos - Saturação - Acesso limitado a atividades de lazer e comunitárias - Interferência parental - Batota -Aumento das diferenças entre alunos

O modelo proposto por Cooper (1989) divide os TPC em três momentos, sendo que dois desses mesmos momentos decorrem na sala de aula e um na casa - comunidade, ou seja, fora do contexto escolar. No primeiro momento, durante a prescrição e a transmissão das tarefas estão envolvidos os fatores iniciais da aula. Os docentes podem informar-se se o aluno detém e quando isso não acontece,

disponibilizar os materiais relevantes para a concretização das tarefas, sugerir estratégias de resolução e demonstrar que os TPC propostos estão relacionados com os conteúdos que estão a ser trabalhados. Durante o momento da resolução dos TPC, o ambiente do local onde são concretizados, o tempo despendido com outras atividades e o apoio de outrem, quando necessário, são alguns dos fatores considerados que podem afetar o completamento das tarefas. Posteriormente, novamente na sala de aula, o *feedback* dado pelo docente, a avaliação dos conteúdos e a utilização para a discussão em sala dos TPC pelo professor (Cooper, 2007), são aspetos que podem afetar a utilidade dos TPC (Cooper, 1989). Por fim, o modelo de TPC apresenta “as potenciais consequências do TPC como os resultados do processo” (Cooper, et al, 2006, p. 9).

Numa outra perspetiva, também Trautwein, Lüdtke, Schnyder e Niggli (2006) desenvolveram um modelo de TPC (ver Figura 1) (Dettmers et al., 2010; Trautwein & Lüdtke, 2009). Envolve os discentes, os docentes e os pais/encarregados de educação e as seguintes variáveis: sucesso, comportamento com os TPC, motivação para o TPC, o comportamento parental, as características do aluno e ambiente de aprendizagem (Dettmers et al., 2010; Trautwein et al., 2006).

O modelo considera que existem múltiplos fatores que influenciam o esforço dos alunos com a realização dos TPC, nomeadamente as características das propostas, as características do aluno, o papel e a forma de atuação dos pais e a motivação do aluno (Trautwein & Lüdtke, 2009).

Por sua vez, o modelo defende que o esforço dos alunos face aos TPC, influencia positivamente o sucesso académico (Dettmers et al., 2010; Trautwein & Lüdtke, 2009). Deste modo, baseia-se na teoria expectativa-valor, desenvolvida por Eccles e Wigfield (2002), para arguir que o esforço com os TPC tem como grande influência a expectativa (as perspetivas dos discentes sobre a sua capacidade em realizar um determinado trabalho) e o valor (os motivos dos discentes para concretizar esse mesmo trabalho), sendo ambos vertentes da motivação (Dettmers et al., 2010; Trautwein & Lüdtke, 2009). O modelo considera que as características e a qualidade do auxílio das famílias com os TPC e as características dos alunos podem influenciar a expectativa, o valor e o esforço com os TPC. Além disso, abrange as características dos TPC, tais como, a frequência, o cumprimento, o controlo e a qualidade (Dettmers et al., 2010).

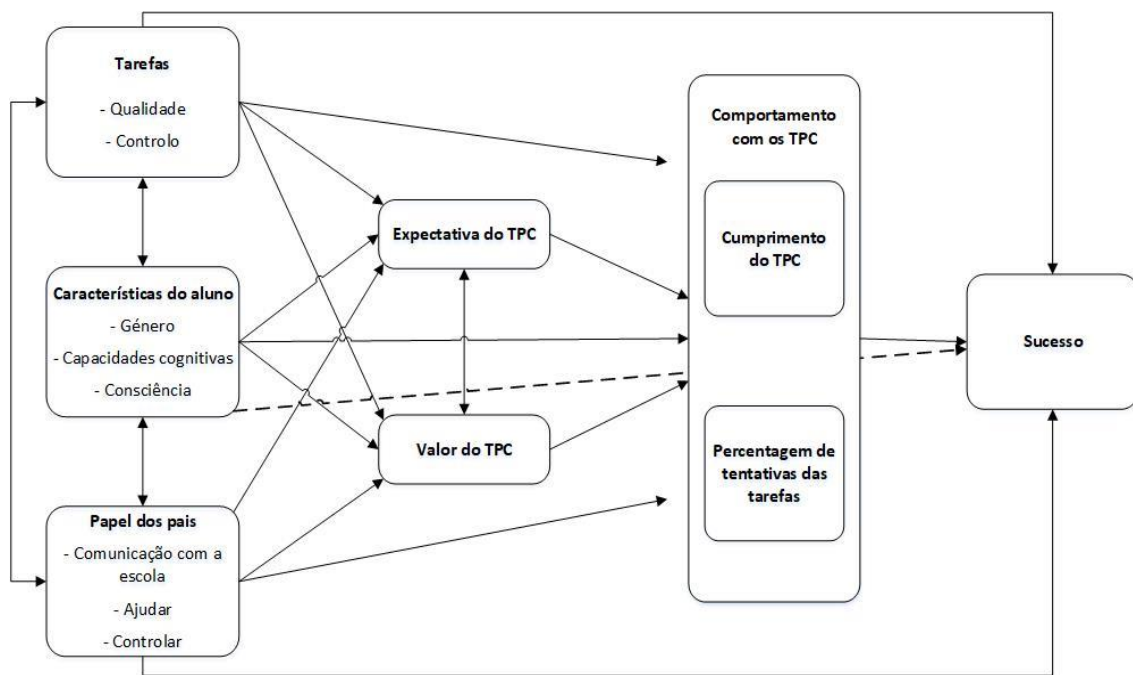


Figura 1 – Modelo dos trabalhos para casa (Adaptado de Trautwein & Lüdtke, 2009, pág. 244)

Em contrapartida, Perrenoud (1995) discorda com a existência de TPC, quando estes têm como objetivo promover aprendizagens, o diálogo com a família, desenvolver a autonomia, combater o insucesso escolar, ou a sobrecarga dos programas. No entanto, defende a existência de um tempo de trabalho em casa (TTC), tendo como finalidade os alunos aprenderem a trabalhar individualmente em prol de um projeto de grupo, ou seja, cada aluno desempenha uma determinada função, com o objetivo de elaborar um trabalho coletivo.

Para o autor, para que o tempo de trabalho em casa não se confunda com os TPC, deve apresentar as seguintes características: é um recurso que não deve ser utilizado como um hábito, mas consoante as necessidades e os projetos; trata-se de um tempo para trabalhar e não para aprender; deve ser flexível e mais desconcentrado de determinadas tarefas; não deve substituir o trabalho na aula, apenas consolidar ou preparar o que é lecionado na mesma; deve ser diversificada a frequência, a quantidade, o conteúdo, o tempo despendido e diferenciado perante as dificuldades dos alunos; o tempo da intensidade de trabalho pode variar, consoante as tarefas e as suas fases; não têm como principal finalidade mostrar aos pais o que se realiza no período letivo, sendo que estes agentes educativos não são responsáveis pelo cumprimento e pela resolução das tarefas do seu educando; não é formalmente avaliado; não necessita de ser idêntico

para todas as turmas; deve ser frequentemente analisados para verificar se estão a alcançar resultados pretendidos (Perrenoud, 1995).

Igualmente Araújo (2009) é contra a prática dos TPC, por se tratarem de uma estratégia excessiva, rotineira e mecânica do que já foi desenvolvido no período letivo. Para a autora, os professores tendem a solicitar a realização de TPC para consolidar aprendizagens, mas como são repetitivos, revelam-se desinteressantes. Também são utilizados para promover o sucesso escolar, no entanto a seu ver “se fazer muitos TPC conferisse sucesso na escola, não havia insucesso” (Araújo, 2009, p. 100). Considera uma atividade que não deve ser associada ao ato de estudar, sendo mais a favor deste, e salienta que acaba por retirar tempo de lazer, como por exemplo, de brincadeira. Deste modo, Araújo (2009) alude que “não há necessidade de se substituir uma coisa que está a mostrar que não funciona (...). O que é preciso, é repensar o modelo de estudo que se propõe às crianças” (p. 100).

Ainda que os autores Cooper (1989) e Trautwein e seus colaboradores (2006) proponham um modelo de TPC, a sua posição sobre a prática dos TPC não é clara. Enquanto que os autores Perrenoud (1995) a posição é significativamente mais evidente, uma vez que não é concretamente contra os TPC, mas sim essencialmente em relação às práticas que lhes são associadas. Quanto a Araújo (2009) sugere que se deve acabar com a prática excessiva, rotineira e mecânica.

1.3. RELAÇÃO ENTRE TRABALHOS PARA CASA E AS APRENDIZAGENS

1.3.1. Finalidades

Tal como já foi referido anteriormente, os trabalhos para casa (TPC) são compostos por três fases (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006). A primeira fase é iniciada pelo professor, uma vez que é ele que prescreve as tarefas que os alunos têm de realizar. Todavia, essas propostas devem ser planeadas, sendo necessário ter em conta alguns aspetos, como por exemplo, as finalidades (Epstein & Van Voorhis, 2001), podendo “variar de acordo com as práticas familiares ou pedagógicas” (Simões, 2006, p. 91). Habitualmente, uma tarefa apresenta mais que uma intencionalidade, ou seja, o professor quando propõe uma determinada tarefa, essa pode ter não apenas uma, mas

sim diversas finalidades (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006; Epstein & Van Voorhis, 2001; Warton, 2001).

Segundo Van Voorhis (2004) os TPC apresentam diversas finalidades. Essas mesmas finalidades podem assumir três funções principais, particularmente: função instrutiva (a prática, a preparação, a participação, o desenvolvimento pessoal); função comunicativa (as relações pais/filhos, as comunicações entre pais e professores, as interações entre pares); função política (a política, as relações públicas e o castigo). A finalidade da prática está orientada para que os alunos pratiquem competências trabalhadas no período letivo, melhorem o tempo de resolução das tarefas, demonstrem e consolidem conhecimentos, revejam os conhecimentos trabalhados em aula e preparem-se para as avaliações. Com a finalidade preparação, o docente procura assegurar que os discentes estão preparados para a introdução de novos conteúdos. Relativamente à participação, pretende que todos os alunos estejam mais envolvidos nas aprendizagens. O desenvolvimento pessoal, procura, sobretudo desenvolver nos alunos a responsabilidade, a perseverança, a melhor gestão de tempo, autoconfiança e ainda sentimentos de concretização. As relações pais/filhos, poderá favorecer a comunicação entre os dois atores sociais, bem como promover a valorização da escola. A finalidade comunicações entre pais e professores, pretende informar e integrar os pais no processo de ensino e de aprendizagem do seu educando, ou seja, torná-los mais participativos e interventivos, corresponsabilizando-os. Algumas tarefas poderão desenvolver interações entre pares, isto é, podem ser definidos para trabalhar em equipa e partilhar aprendizagens, por exemplo, através de tarefas, de projetos ou preparações para as fichas de avaliação. Poderão ter a finalidade de executar políticas estabelecidas sobre a prescrição dos TPC. Pode ter como finalidade relações públicas, portanto transmitir quer aos pais, bem como ao público em geral o que é desenvolvido na escola. Por fim, o trabalho para casa chegou a ser implementado como um castigo para colmatar lacunas ao nível do comportamento ou a produtividade dos alunos, no entanto essa prática já não é comum (Epstein & Van Voorhis, 2001). Todavia, de acordo com Corno (2000, citado por Van Voorhis, 2004), as tarefas de TPC ainda que não tenha essa mesma intencionalidade, por vezes revelam-se cansativas, despendem muito tempo para que sejam concluídas, ou são transmitidas incorretamente, acabando por serem consideradas para os alunos e para os pais um castigo.

Numa outra perspetiva, com alguns aspetos em comum ao autor anteriormente abordado e como já tinha sido referido, na perspetiva de Cooper (2007), as finalidades das tarefas para trabalho de casa podem dividir-se em dois grupos: finalidades instrutivas e finalidades não instrutivas. Dentro das finalidades instrutivas, as tarefas poderão ser de: prática, objetivo mais frequente, que pretende reforçar os conteúdos que foram lecionados em aula e consolidar determinadas competências; preparação para a introdução de novos conhecimentos; extensão, com a intencionalidade de mobilizar competências anteriormente desenvolvidas noutras situações; integração, ou seja, a aplicação de conceitos e competências para desenvolver um só produto. Como finalidades não instrutivas, os TPC podem ter como finalidade promover a comunicação entre os pais ou encarregados de educação e o educando, cumprir políticas escolares, castigar os alunos ou ainda estabelecer relações com a comunidade (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006).

Para Marujo, Neto e Perloiro (2010), os TPC “existem com um propósito: o de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar os conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática” (p. 113).

1.3.2. Efeitos positivos e negativos

Cooper e seus colaboradores (2006) referem que os trabalhos para casa (TPC) apresentam potenciais efeitos positivos (ver Tabela 2), podendo esses serem agrupados em quatro categorias, tais como: aproveitamento e aprendizagem imediatos, logo a curto prazo; benefícios académicos a longo prazo; benefícios não académicos; e benefícios parentais e familiares.

Na categoria aproveitamento e aprendizagem imediatos, os TPC podem melhorar a retenção do conhecimento factual, melhorar a compreensão das matérias, melhorar o pensamento crítico, melhorar a formação conceptual e processamento da informação e o enriquecimento curricular. No que diz respeito aos benefícios a longo prazo, espera-se que promovam mais aprendizagens durante os tempos livres, melhorem as atitudes em relação à escola e melhorem os hábitos e competências de estudo. Como benefícios não académicos, os TPC estimulam maior autocontrolo, maior autodisciplina, melhor gestão de tempo, mais questionamento e maior autonomia na

resolução de problemas. Relativamente aos benefícios parentais e familiares, promovem a valorização e o envolvimento dos pais para com a escola, mais interesse no aproveitamento do educando, bem como o educando fica a conhecer que relação existente entre escola e casa (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006).

Tabela 2 – Efeitos positivos e negativos dos trabalhos para casa (adaptado de Cooper et al., 2006 p. 7)

Potenciais efeitos positivos	Potenciais efeitos negativos
Aproveitamento e aprendizagem imediatos <ul style="list-style-type: none"> - Melhor retenção do conhecimento factual - Melhor compreensão - Melhor pensamento crítico, formação conceptual e processamento da informação - Enriquecimento curricular 	Saturação <ul style="list-style-type: none"> - Perda de interesse no material académico - Fadiga física e emocional
Benefícios académicos a longo prazo <ul style="list-style-type: none"> - Mais aprendizagens durante o tempo de lazer - Promoção de uma atitude positiva face à escola - Melhores hábitos e competências de estudo 	Inibição no acesso ao tempo de atividade de lazer e comunitárias
Benefícios não académicos <ul style="list-style-type: none"> - Maior autocontrolo - Maior autodisciplina - Melhor organização do tempo - Mais questionamento - Mais independência na resolução de problemas 	Interferência parental <ul style="list-style-type: none"> - Pressão em completar e realizar bem - Confusão das técnicas de instrução
Benefícios parentais e familiares <ul style="list-style-type: none"> - Melhor apreciação e envolvimento parental em relação à escola - Demonstrações parentais de interesse no progresso académico da criança - Consciência dos alunos sobre a ligação entre a casa e a escola 	Batota <ul style="list-style-type: none"> - Copiar por outros - Ajuda desmedida dos tutores
	Aprofundamento das diferenças entre os bons e os maus alunos

Contudo, na perspectiva de Cooper e seus colaboradores (2006), os TPC também têm diversos efeitos negativos, nomeadamente: a saturação, a inibição no acesso ao tempo de atividade de lazer e comunitárias, a interferência parental, a batota e o aprofundamento das diferenças entre os bons e os maus alunos.

As tarefas podem levar à saturação, ou seja, os alunos começam a ficar desinteressados, cansados fisicamente e emocionalmente, quando as tarefas requerem muito tempo. Reduzem o acesso a atividades de lazer e comunitárias. A participação dos pais pode tornar-se uma interferência, ao pressionarem os seus educandos a concretizarem e com sucesso os TPC, ou quando os apoiam podem confundi-los por utilizar estratégias distintas das que o aluno está familiarizado. Podem fazer o aluno

recorrer à batota, isto é, a cópia dos TPC elaborados por outros alunos ou a ajuda abusiva no decorrer da realização das tarefas. Acabam também por revelar as diferenças de desempenho e sucesso académico entre os alunos (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006).

Os TPC, conforme já tivemos oportunidade de referir, apresentam potenciais efeitos positivos, sendo que alguns desses benefícios estão relacionados com as aprendizagens (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006). Na perspetiva de Carr (2013), podem ser relevantes para o reforço das aprendizagens, independentemente do tipo de aluno, porém, para que isso aconteça, esta estratégia deve ser cautelosamente planeada e apresentada. Para Marques (2001), permitem não só reforçar as aprendizagens, como também aprofundá-las, todavia “com conta, peso e medida” (p. 104). Outro aspeto, não menos importante, aludido por Cooper e seus colaboradores (2006) é de que a realização de tarefas de TPC afeta positivamente o aproveitamento académico dos alunos.

1.3.3. Envolvimento dos pais

Tal como já foi referido anteriormente, uma das finalidades dos TPC segundo Epstein e Van Voorhis (2001) consiste em promover a comunicação entre pais e professores, ou seja, informar e envolver os pais no processo de ensino e de aprendizagem do seu educando. Deste modo, Nunes e seus colaboradores (2014) baseado na investigação de Epstein e Van Voorhis (2012) aludem, uma vez que os TPC são uma estratégia benéfica para envolver as famílias, é significativo comunicar-lhes a relevância, as finalidades e como devem ser controladas as propostas de TPC. Contudo, na conceção de alguns autores, existem outras estratégias além dos TPC, para que os pais tomem conhecimento do que é realizado na escola (Araújo, 2009; Perrenoud, 1995; Rebelo & Correia, 1999).

Villas-Boas (2000) baseado no trabalho de Maertens e Johnston (1972), Cardelle e Corno (1981) e Villas-Boas (1985), salienta que seja qual for o seu estatuto socioeconómico ou cultural dos pais, quando estes se envolvem na realização dos TPC, esta estratégia pedagógica apresenta efeitos benéficos. Assim, evidência a necessidade de os professores, disponibilizarem às famílias estratégias de apoio aos discentes e

demonstrarem-lhes desimpedimento para ajudar com as suas dúvidas em relação aos TPC (Villas-Boas, 2000).

Relativamente ao seu papel para com os TPC, conforme referido anteriormente, para Perrenoud (1995) os pais não são responsáveis pelo cumprimento e pela resolução das tarefas do seu educando. Enquanto que, na perspetiva de Marujo, Neto e Perloiro (2010), os pais também não são responsáveis pelos TPC, pois isso corresponde ao aluno. Desta forma, os pais não devem realizar a tarefa pelo seu educando, no entanto devem estar próximos dele, para apoiá-lo sempre que necessário, verificar se as tarefas foram concluídas e percebidas, bem como proporcionar-lhe condições materiais e emocionais. Com alguns aspetos semelhantes, Patton (1994, citado por Simões, 2006) menciona que o papel dos pais para com os TPC “deverá ser de apoio e reforço ao que é ensinado na escola” (p. 95), ainda que isso não deva acontecer durante a introdução de algum conceito. Devem ainda proporcionar diversas condições para a concretização das tarefas, nomeadamente um local que permita o aluno concentrar-se, os recursos materiais necessários e definir um horário (Patton, 1994, citado por Simões, 2006).

Porém, o envolvimento e a participação dos pais nos TPC nem sempre é benéfico, isto porque as famílias não são todas iguais, portanto nem todos os alunos têm acesso às mesmas condições físicas e materiais (Rebelo & Correia, 1999). Para além de que nem todos os pais podem colaborar nos TPC, por falta de disponibilidade de tempo (Marques, 2001; Villas-Boas, 1994, citado por Henriques, 2006) ou de conhecimentos, acabando por terem que os educandos que frequentar, por exemplo, o ATL (Araújo, 2009).

1.4. TRABALHOS PARA CASA E O CURRÍCULO DA MATEMÁTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Na literatura, o conceito de currículo pode assumir diversos significados (Roldão, 1999). Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 2.º, é “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (AR, 2012, p. 3477), portanto aquilo que se espera e que se pretende que os discentes aprendam.

De acordo com a *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 2007), o currículo da Matemática “deve ser coerente, incidir numa matemática relevante e ser

bem articulado ao longo dos anos de escolaridade” (p. 15), pelo que cabe ao professor fazer a gestão do currículo, consoante as características dos seus alunos e os recursos existentes (Ponte, 2005). Segundo a NCTM (2007), no 1.º ciclo do ensino básico, os alunos devem trabalhar a Matemática diariamente pelo menos uma hora. Porém, este trabalho não deve só acontecer nas aulas, podendo os trabalhos para casa serem um dos exemplos de atividades possíveis, a desenvolver em cenários de educação informal.

1.4.1. Legislação

Em Portugal, não há qualquer legislação de políticas sobre os trabalhos para casa (TPC), logo fica ao critério dos professores se propõem e que tarefas propõem (Simões, 2006). Por exemplo, o jornal *Público*, de 13 de fevereiro de 2016 refere que recentemente, no Agrupamento de Escolas de Carcavelos, os TPC foram abolidos.

Segundo o jornal *Expresso*, de 3 de novembro de 2016, em Espanha, como forma de protesto à quantidade dos TPC ao fim de semana, a Confederação Espanhola de Associações de Pais e Mães de Alunos (CEAPA) apelou para que os alunos do ensino público, durante os fins de semana do mês de novembro de 2016, não realizassem essas tarefas.

No distrito escolar de Piscataway, em New Jersey, nos Estados Unidos da América, no ano de 2000, foram estabelecidos alguns aspetos relativos às práticas dos TPC, isto é, em relação ao tempo de resolução, de acordo com o ano de escolaridade. Foi também sugerido que não fossem implementados ao fim de semana, não tivessem classificação e não fossem implementados como forma de castigo (Simões, 2006).

Também na Bélgica, em 2001, foram regulamentados alguns aspetos sobre as práticas dos TPC, nomeadamente em relação ao tempo de resolução, os tipos de tarefas e à avaliação. No caso do 1.º ciclo do ensino básico, concretamente no 1.º e no 2.º ano de escolaridade foi definido que não devem ser prescritos e no caso do 3.º e 4.º ano de escolaridade, estes devem ter a duração máxima de 20 minutos (Fonseca, 2006).

Noutros países da Europa, nomeadamente Finlândia, Dinamarca, Luxemburgo, França, Grécia e alguns estados federais alemães também existem algumas normas acerca das práticas dos TPC (Simões, 2006). Em França, foi mesmo estabelecida uma lei que proíbe a existência dos TPC no 1.º ciclo do ensino básico, ainda que a mesma não seja aplicada (Araújo, 2006, 2009).

1.4.2. Estudos sobre os trabalhos para casa

Ao longo dos anos, têm sido realizadas diversas investigações sobre os trabalhos para casa (TPC).

Henriques (2006) realizou uma investigação com a finalidade de compreender do que se tratam os TPC na prática, que atores sociais envolve e quais as perspetivas dos mesmos sobre esta prática pedagógica numa escola do 1.º ciclo do ensino básico. Constatou que se tratam de “práticas rotineiras, uniformes, com doses elevadas onde se sacrifica o desenvolvimento de competências em proveito da suposta assimilação de saberes (Henriques, 2006, p. 240). Envolvem para além do professor e do aluno, pais e por vezes ATL, amas e explicadores. Dos atores sociais envolvidos na investigação, todos revelaram ser a favor dos TPC, todavia contra sobre algumas das práticas. Verificou ainda, que poderia ser significativo serem desenvolvidos programas para a família com o propósito de orientar os pais bem como o discente e serem estabelecidas estratégias para envolver os vários atores sociais.

Salinas (2014) redigiu um artigo onde analisa os resultados do *Programme for International Student Assessment (PISA)* de 2003 e 2012 sobre o tempo despendido com os TPC. Nesse artigo, é possível apurar que em 2012 em Portugal os alunos com 15 anos de idade, gastavam aproximadamente 4 horas por semana a realizar TPC, menos uma hora do que no ano 2003, que despendiam sensivelmente 5 horas.

Nos resultados de 2012, a média de horas que os alunos despendiam era 4,9 horas por semana, sendo que os estudantes da Finlândia e da Coreia eram os que gastavam menos tempo, não chegando a três horas por semana, em contrapartida os discentes de Xangai- China gastavam, aproximadamente, de catorze horas por semana, o valor mais elevado. Foi ainda comparado os resultados entre 2003 e 2012 de 38 países, e verificado que a maioria desses mesmos países reduziu o tempo de gasto com a resolução dos TPC. Constatou também que normalmente os alunos desfavorecidos despendem menos tempo com a realização dos TPC do que os alunos favorecidos. (Salinas, 2014).

1.4.3. Tipos de tarefas matemáticas

De acordo com Ponte (2014), atividade e tarefa são conceitos distintos, uma vez que

a atividade, que pode ser física ou mental, diz respeito essencialmente ao aluno e refere-se àquilo que ele faz num dado contexto. Pelo seu lado, a tarefa representa apenas o objetivo de cada uma das ações em que a atividade se desdobra e é exterior ao aluno (embora possa ser decidida por ele) (p.15).

Para Ponte (2005), existem diversos tipos de tarefas matemáticas, nomeadamente: exercícios, problemas, investigações e tarefas de exploração. Estas, apresentam diversas dimensões: o desafio (reduzido ou elevado), a estrutura (aberta ou fechada), a duração (curta, média ou longa) e o contexto da tarefa (realidade, semi-realidade e Matemática pura). O exercício, classifica-se como uma tarefa de desafio reduzido, de estrutura fechada e de duração curta. O problema apresenta um grau de desafio elevado, de estrutura fechada e duração média. Quanto à investigação, é uma tarefa de desafio elevado, aberta e de média duração. Por fim, a tarefa de exploração, têm um grau de desafio reduzido, aberta e de duração média.

Todavia, o professor deve ir diversificando os tipos de tarefas, isto porque cada tipo de tarefa tem uma determinada finalidade. A forma como as tarefas são propostas e exploradas, são outros aspetos que deve ter em conta e que podem ditar o sucesso das mesmas (Ponte, 2005).

Segundo Stein e Smith (2009), a implementação de uma tarefa matemática acaba por passar por três fases, influenciando a aprendizagem dos alunos:

primeiro, como elas surgem no currículo ou materiais de ensino, nas páginas dos manuais, materiais auxiliares, etc.; a seguir, como elas são apresentadas ou anunciadas pelo professor; e, finalmente, como elas são de facto implementadas pelos alunos na sala de aula — por outras palavras, a maneira pelas quais os alunos realmente trabalham sobre a tarefa (p.24).

Deste modo, subentende-se que ao longo dessas três fases pelas quais as tarefas matemáticas transitam, a sua natureza vai sofrendo alterações. Portanto, quando a natureza inicial da tarefa é apresentada no currículo ou nos recursos materiais, não significa que, posteriormente, na fase intermédia seja a mesma. O mesmo acontece com a última fase, ou seja, quando chega à etapa da realização da tarefa a sua natureza pode

não ser a idêntica à fase anterior, isto é, à fase em que a tarefa foi apresentada aos alunos (Stein & Smith, 2009).

Logo, um professor quando planeia e propõe um determinado TPC de Matemática, a tarefa poderá tratar-se de um exercício, de um problema, de uma investigação ou de uma tarefa de exploração, de acordo com as suas dimensões, ou seja, o grau de desafio, o grau de estrutura, a duração e o contexto da mesma (Ponte, 2005).

CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

2.1. PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Os trabalhos para casa (TPC), de acordo com Cooper (1989, 2001), citado por Rosário e seus colaboradores (2008) são um “trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização” (p. 24). A sua concretização é composta por três fases: a fase um, em que são preparadas e transmitidas as tarefas pelo professor aos alunos; a segunda fase, a realização dessas mesmas tarefas pelo aluno fora do contexto escolar; por fim, a terceira fase, em que o aluno obtém *feedback* do que realizou (Coulter, 1979; Cooper, 1989, 2001, citados por Rosário et al., 2005).

Henriques (2006) afirma que estes envolvem vários atores sociais, não apenas os alunos e os professores, mas também os encarregados de educação, o ATL, explicadores e amas. No entanto, os deveres (Perrenoud, 1995) são um tema bastante discutido na atualidade, sendo que Cooper e Valentine (2001) demonstraram que as perspetivas sobre os seus efeitos encontram-se divididas.

Com a presente investigação temos como objetivo conhecer as perspetivas de diferentes atores sociais (professores, encarregados de educação e dos alunos) e práticas dos trabalhos para casa. Nesta optámos por focarmo-nos na área curricular de Matemática, porque esta é encarada como sendo difícil e na qual os alunos revelam dificuldades (Machado & César, 2012, 2013).

Desta forma, o problema que deu origem a esta investigação é a existência de inúmeras concepções sobre a prática dos trabalhos para casa que pode condicionar uma aprendizagem matemática significativa.

Tendo em conta o problema acima referido, emergiram as seguintes questões de investigação:

1. Quais as perspetivas dos diferentes atores sobre os trabalhos para casa?

2. Quais as práticas associadas aos trabalhos para casa?

2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO

Guba e Lincoln (1994) afirmam que um paradigma é “um conjunto de crenças que orientam a ação ou a visão do mundo que orientam o investigador” (p. 105), sendo que neste estudo posicionamo-nos no paradigma interpretativo (Denzin, 2002), uma vez que na presente investigação pretende-se conhecer as perspetivas e práticas dos trabalhos para casa, em geral, e na área curricular da Matemática de três turmas do 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, procurando-se “descrever, decodificar, traduzir certos fenómenos sociais que traduzem mais ou menos naturalmente” (Deslauriers, 1997, citado por Guerra, 2006, p.11).

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), este tipo de investigação “tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos” (p. 175), no entanto, para o investigador não importa apenas os resultados ou os produtos, mas sobretudo o processo da investigação (Bodgan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998).

2.3. ESTUDO DE CASO

Esta investigação assentou num *design* de estudo de caso (Merriam, 1988, citado por Bodgan & Biklen, 1994). Segundo esta autora, um estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Na presente investigação procurou-se compreender as perspetivas e práticas dos diferentes participantes sobre os TPC, ou seja, alunos, professores e encarregados de educação.

Tal como refere Ponte (2006), o objetivo deste tipo de *design* é dar resposta a algumas questões, “como” e o “porquê”, que permitem ter acesso a uma compreensão mais detalhada sobre o caso em estudo, o que no nosso caso, são os trabalhos para casa.

2.4. PARTICIPANTES

A recolha de dados desta investigação foi realizada durante o ano letivo de 2016/2017, numa instituição de ensino de Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do ensino básico, pertencente a um Agrupamento, situada no distrito de Lisboa. A presente investigação incide em três turmas do 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, tendo como participantes a investigadora, os três professores titulares do 1.º ano, doze alunos das três turmas do 1.º ano e setenta e dois encarregados de educação dos alunos das turmas de 1.º ano de escolaridade, sendo que a escolha dos mesmos foi feita por conveniência (Carmo & Ferreira, 1998), por se tratar do local onde a investigadora realizou a sua prática pedagógica de ensino supervisionada. Para garantir o anonimato dos participantes, iremos utilizar apenas as iniciais do nome dos participantes.

2.4.1. Caracterização da instituição de ensino

A instituição de ensino público localizada no distrito de Lisboa, pertencente a um Agrupamento de Escolas, encontra-se em funcionamento há cerca de sete anos, dando resposta a duas valências: o pré-escolar, composto por seis salas de atividades, heterogéneas entre os três e os seis anos de idade; e o 1.º ciclo do ensino básico, composto por catorze turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Para além das diversas salas do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, a Escola conta também com outras instalações gerais e complementares, ou seja, recursos físicos, tais como: enfermaria, biblioteca, salas polivalentes, sala de reuniões, sala de professores/educadores, refeitório, refeitório do pessoal, arrecadações, uma sala de Ensino Especial onde funciona uma Unidade de Apoio Especializado para a educação de alunos com perturbações de Espectro de Autismo e vários pátios de recreio e áreas desportivas exteriores.

A mesma não utiliza nenhum modelo educativo específico, assim cada professor desenvolve o seu Projeto Curricular de Sala, o seu planeamento e a sua forma de trabalho tendo em conta os documentos estruturantes fornecidos pelo Agrupamento e em torno de diversos projetos, sendo um dos mesmos ligado à área curricular de Matemática designado como “PIP da Matemática – mais canguru”.

2.4.2. Caracterização das turmas

2.4.2.1. Turma A

A turma A é constituída por vinte e seis alunos, sendo catorze alunos do género masculino e doze do género feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, todos de nacionalidade portuguesa. No grupo não existe nenhum aluno com necessidades educativas especiais.

Em relação ao comportamento, o grupo tem algumas dificuldades em respeitar algumas regras e convenções sociais. Apesar disso, no que diz respeito à participação nas atividades, todos os alunos demonstram interesse em fazê-lo nas propostas da professora e revelam empenho na concretização das mesmas com o objetivo de serem bem-sucedidos.

No que concerne ao nível de competências curriculares, em especial na Matemática, apenas um aluno revela dificuldades e os restantes não revelam dificuldades significativas na área referida, sendo as mesmas em relação à noção espacial, à lateralidade, e bem como a organização e tratamento de dados.

2.4.2.2. Turma B

A turma B é constituída por vinte alunos, sendo nove alunos do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, existindo apenas um aluno que não é de nacionalidade portuguesa.

No grupo, três alunos apresentam necessidades educativas especiais, com diversas patologias. O A.P. costuma encontrar-se integrado na turma diariamente apenas 1h30, sempre acompanhado por uma Assistente Operacional ou por uma Docente de Educação Especial e encontra-se integrado na Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, uma vez que é uma criança com Esclerose Tuberosa e Epilepsia, Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade. Relativamente ao S.S., aluno com défice cognitivo, e ao H.P. aluno com Perturbação Específica de Aprendizagem e Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção, a professora titular faz o seu planeamento de igual forma como faz para a turma. No entanto, ambos são acompanhados por uma Docente de Educação Especial, que se

encontra por vezes na sala de aula com os mesmos a apoiá-los na realização das tarefas propostas pela professora titular.

No que diz respeito à participação nas atividades, enquanto uns alunos são mais tímidos e reservados, outros são bastante ativos e extrovertidos. Gostam de participar e que lhes sejam delegadas responsabilidades, empenhando-se em cumprir as suas tarefas com afinco, no entanto, por vezes revelam algumas dificuldades e necessitam de muita ajuda do adulto. Devido a algumas características de alguns alunos, por vezes as aulas acabam por ser destabilizadas, afetando o comportamento da maior parte da turma.

No que concerne à Matemática, existem alguns alunos que revelam dificuldades, mas maioritariamente, a turma não revela dificuldades significativas. Dificuldades essas, sobretudo nas noções espaciais, mas também algumas na organização e tratamento de dados e ainda esporadicamente na geometria e medida e números e operações.

2.4.2.3. Turma C

A turma C é constituída por vinte e seis alunos, sendo treze alunos do género masculino e treze do género feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, existindo apenas um aluno que não é de nacionalidade portuguesa. No grupo não existe nenhum aluno com necessidades educativas especiais.

Os alunos revelam interesse nas atividades propostas pela professora, contudo por vezes, evidenciam-se alguns problemas de comportamento por parte dos mesmos. No que concerne à participação nas atividades, demonstram empenho na sua execução, todavia, existem alguns elementos da turma que demoram demasiado tempo a concretizar as tarefas e outros que as realizam demasiado rápido, não apresentando rigor nos seus resultados. O grupo na maioria não revela grandes dificuldades na Matemática, apenas algumas fragilidades na mesma, tais como, na identificação de figuras geométricas, nas noções espaciais, no reconhecimento de linhas abertas e fechadas, nos objetos inteiros e naqueles que se encontram em metades; nas noções de conjunto com objetos com uma determinada propriedade.

2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Yin (1988, citado por Carmo & Ferreira, 1998) salienta que um estudo de caso é uma investigação empírica, que através da utilização de diversas fontes de dados, estuda um fenómeno da atualidade tendo em conta o seu contexto real. No decorrer da investigação tivemos em conta essa mesma diversidade de recolha de dados, combinando diferentes fontes no mesmo estudo, que segundo Denzin (1978, citado por Carmo & Ferreira, 1998) designa-se por triangulação de dados. Desta forma, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram os seguintes: a observação, o diário de bordo da investigadora, as entrevistas semi-estruturadas, as conversas informais, os questionários e a recolha documental.

2.5.1. Observação

Observar, de acordo com Carmo e Ferreira (1998) “é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97).

Na presente investigação foi essencialmente utilizada a observação participante, para Bodgan e Biklen (1994), este tipo de observação num estudo de caso é técnica que mais se enquadra para o investigador recolher os seus dados. Os autores salientam ainda que essa participação vai sofrendo alterações, isto é, inicialmente exterior e vai progredindo ao longo do tempo.

Este método foi utilizado frequentemente e ao longo de toda a investigação, sendo que o registo da mesma foi realizado no diário de bordo da investigadora.

2.5.2. Diário de bordo

O diário de bordo, de acordo com Alves (2004) define-se como “um registo de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita” (p. 225), um dos instrumentos de recolha de dados que permitiu a investigadora no decorrer da investigação registar todas as observações, os relatórios diários e conversas informais.

2.5.3. Entrevista semi-estruturada

A entrevista trata-se de uma conversa com um propósito de saber algo sobre um determinado assunto, permitindo “não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p. 342). Este instrumento permite que a investigadora desenvolva “intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Lüdke e André (2005) distinguem três tipos de entrevista: entrevista estruturada; entrevista não estruturada; e entrevista semi-estruturada. Na entrevista estruturada, o entrevistador deve seguir rigorosamente o guião, isto é, a todos os entrevistados são colocadas as mesmas questões, de forma semelhante e tendo em conta uma ordem, acabando por ser semelhante a um questionário. Relativamente à entrevista não estruturada, é o oposto da entrevista estruturada, uma vez que tem um diálogo livre entre o entrevistador e o entrevistado. No que diz respeito à entrevista semi-estruturada, acaba por situar-se no extremo dos dois tipos de entrevistas referidos. Neste tipo de entrevista, o entrevistador elabora previamente um guião, contudo não tem de ser rigorosamente seguido, podendo sofrer reajustes no decorrer.

Nesta investigação optou-se por realizar entrevistas semi-estruturadas, pela sua flexibilidade relativamente ao guião e às questões, consoante as informações que vão sendo obtidas, no decorrer da conversa (Bogdan & Biklen, 1994; Lüdke & André, 2005). Para a concretização das mesmas, independentemente dos entrevistados, foi necessário ter em consideração alguns aspetos antes da concretização da mesma, tais como, estabelecer os objetivos que se quer atingir, construir um guião e selecionar os entrevistados (Carmo & Ferreira, 1998).

Nesta investigação foram realizadas entrevistas aos alunos e professores. No que respeita à entrevista aos alunos (ver Anexo 1), foram realizadas doze entrevistas com a finalidade conhecer as suas perspetivas e as práticas em relação aos trabalhos para casa em geral e na área curricular da Matemática. Para a concretização das mesmas foram selecionados quatro discentes de cada turma, sendo o critério de seleção dois alunos do género masculino e dois do género feminino, tendo em conta a realização dos trabalhos para casa, ou seja, um aluno que realizava sempre, dois que realizavam quase sempre e um que nunca ou praticamente nunca realizava. Previamente, foi estruturado um guião,

organizado por cinco blocos: legitimação da entrevista; caracterização do entrevistado, perspectivas do entrevistado sobre os trabalhos para casa, práticas pedagógicas no âmbito dos trabalhos para casa em geral e da Matemática; comentário ou sugestões livres e agradecimento pela colaboração.

Relativamente às entrevistas aos três professores titulares (ver Anexo 2) tinha como finalidade conhecer as perspectivas e as suas práticas em relação aos trabalhos para casa em geral e na área curricular da Matemática de cada um dos docentes. Estas tiveram como orientação um guião, sendo esse caracterizado por cinco blocos, nomeadamente: legitimação da entrevista; caracterização do entrevistado; perspectivas do entrevistado sobre os trabalhos para casa; práticas pedagógicas no âmbito dos trabalhos para casa em geral e da Matemática; comentário ou sugestões livres e agradecimento pela colaboração.

2.5.4. Conversas informais

No decorrer da investigação surgiram algumas conversas informais, permitindo à professora investigadora recolher, complementar e enriquecer os dados recolhidos ao longo da investigação. Essas mesmas conversas ocorreram com os professores e com os alunos, sendo registadas no diário de bordo.

2.5.5. Questionário

O questionário é um método de recolha de informação, desenvolvido através de um conjunto de inquiridos através de questões (Quivy & Campenhoudt, 1998), com resposta por escrito, do qual o não existe interação direta entre o investigador e os inquiridos (Carmo & Ferreira, 1998).

A investigadora ao implementar este instrumento de recolha de dados teve de ter em conta alguns procedimentos, tais como: “definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, seleccionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 137).

Nesta investigação foram realizados questionários aos encarregados de educação (ver Anexo 3), tendo como finalidade de conhecer as suas perspectivas e as práticas em relação aos trabalhos para casa em geral e na área curricular da Matemática.

O questionário encontra-se organizado por quatro blocos: dados sociodemográficos; perspetivas dos trabalhos para casa; práticas dos trabalhos para casa; participação nos trabalhos para casa do educando. O tipo de questões, em relação à forma são maioritariamente de resposta fechada e duas de resposta aberta. No que diz respeito ao conteúdo existem questões sobre factos, bem como de opinião (Ghiglione & Matalon, 1993).

2.5.6. Recolha documental

A recolha documental, segundo Lüdke e André (2005), permite enriquecer a informação resultante de outros instrumentos de recolha de dados. Deste modo, como recolha documental considerámos alguns documentos produzidos pelo Agrupamento de Escolas, nomeadamente o Regulamento Interno e o Projeto Educativo, permitindo caracterizar a instituição de ensino. Tivemos ainda em conta o Projeto Curricular de cada uma das três turmas do 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, para que fosse possível caracterizar cada um dos grupos, bem como os alunos.

2.6. PROCEDIMENTOS

2.6.1. Procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados decorreu entre os meses de novembro de 2016 e junho de 2017, no entanto cada um dos instrumentos referidos anteriormente foi utilizado durante um determinado período de tempo (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Cronograma da recolha de dados

Tópico		Meses						
		nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai. jun.
Recolha de dados	Recolha documental							
	Conversas informais							
	Diário de bordo							
	Observação							
	Elaboração dos guiões de entrevista							
	Elaboração do questionário							
	Realização das entrevistas							
	Implementação do questionário							

A observação, o diário de bordo e as conversas informais estiveram sempre presentes durante toda a fase de recolha de dados, ou seja, foram implementados durante oito meses pela investigadora, no entanto em dois momentos distintos, no período de observação da prática de ensino supervisionada que decorreu durante a primeira quinzena do mês de novembro, posteriormente e até ao final do mês de junho no período de intervenção gradual.

Relativamente às entrevistas semi-estruturadas com dois tipos de entrevistados diferentes, contudo ambos amostra por conveniência, isto é, três professores e doze alunos das três turmas do 1.º ano do 1.º ciclo, sendo selecionados quatro discentes de cada turma, sendo o critério de seleção dois alunos do género masculino e dois do género feminino, tendo em conta a realização dos trabalhos para casa, ou seja, um aluno que realizava sempre, dois que realizavam quase sempre e um que nunca ou praticamente nunca realizava.

Os guiões das entrevistas foram construídos entre os meses de fevereiro e abril, baseados num exemplo de Estrela (1994). Tivemos em consideração que se tratavam de entrevistados diferentes, ou seja, professores e alunos, portanto apesar do modelo utilizado ser idêntico, foi necessário adaptar as questões e sobretudo o vocabulário.

Entre os meses de abril e junho foram realizadas essas mesmas entrevistas, sendo que cada uma foi marcada com antecedência, decorrendo fora do tempo letivo, individualmente e na sala de aula, do qual tivemos alguns aspetos em consideração, isto é, contextualizar a investigação, informar sobre os objetivos da entrevista, solicitámos sempre a autorização para a gravação áudio, assegurámos a confidencialidade das informações facultadas e procurámos ter em atenção à duração das mesmas, sobretudo com os alunos. Posteriormente, todas as gravações áudio foram transcritas (Bodgan & Biklen, 1994). De salientar ainda que tivemos o cuidado de solicitar a autorização aos encarregados de educação desses mesmos alunos para entrevistá-los. Inicialmente, um encarregado de educação não autorizou a realização da entrevista à sua educanda, sendo necessário selecionar uma outra aluna.

Relativamente aos questionários, que tinham como inquiridos os encarregados de educação de todos os alunos das três turmas do 1.º ciclo do ensino básico, foi baseado e adaptado do questionário de Santos (2015) e de Pires (2012) no decorrer dos meses de fevereiro e de março 2017, sendo posteriormente, implementado entre os

meses abril e junho de 2017. Estes foram entregues aos setenta e um encarregados de educação, através dos educandos, e posteriormente foram devolvidos sessenta, à investigadora ou à respetiva professora titular, novamente pelos alunos. Os objetivos da presente investigação foram transmitidos, sendo garantida a confidencialidade dos inquiridos, bem como das suas respostas.

2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Após a recolha de dados através dos diversos instrumentos, ou seja, as observações diretas, as conversas informais e a recolha documental que se encontram registadas no diário de bordo, as entrevistas aos professores e aos alunos e os questionários aos encarregados de educação, procedeu-se ao tratamento e análise de cada um dos mesmos. De acordo com Bodgan e Biklen (1994) trata-se de

um processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou. (p.205)

Para a análise desses dados foram realizadas as três fases referidas por Miles e Huberman (1994): 1) a redução dos dados; 2) a apresentação dos dados; e 3) as conclusões.

Na primeira fase, de redução de dados, foi-se selecionando, focalizando-se, abstraindo-se e transformando os mesmos, esta fase decorreu ao longo de toda a investigação. Na segunda fase, os dados foram organizados, utilizando auxiliares visuais (Bodgan & Biklen, 1994), através de gráficos e tabelas para que os dados pudessem ser apresentados. Depois de toda a análise dos dados que se foi realizando ao longo das várias fases, tornou-se possível interpretar e obter conclusões sobre os mesmos.

Para o tratamento e análise das observações diretas, as conversas informais, o diário de bordo e as entrevistas aos professores e aos alunos realizámos uma análise de conteúdo, porque “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227). Desta forma, começamos por realizar uma leitura «flutuante» (Bardin, 1977) na qual emergiram categorias de análise que permitem organizar os dados por forma a responder às questões de investigação. Procedeu-se à

categorização das unidades de registo (Bardin, 1977; Bodgan & Biklen, 1994), continuamente definimos as unidades de análise, ou seja, as unidades de registo, as unidades de contexto e as unidades de enumeração e por fim, a interpretamos os resultados (Carmo & Ferreira, 1998).

Relativamente ao questionário, conforme eram recebidos, a investigadora teve sempre o cuidado de realizar uma leitura (Carmo & Ferreira, 1998), para observar se todas as questões tinham sido respondidas. Quando foi possível reunir-se todos, procedeu-se à realização de análise estatística dos dados (Quivy & Campenhoudt, 1998).

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

3.1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

3.1.1. Turma A

3.1.1.1. Caracterização dos alunos

Os quatro alunos entrevistados da turma A, frequentam todos pela primeira vez o 1.º ano (DB, E, 8, 9 e 16 de maio, 2017). Dos discentes do género feminino, 25% tem 6 anos e 25% tem 7 anos. O mesmo acontece com o género masculino, ou seja, 25% tem 6 anos e 25% tem 7 anos (ver Tabela 4).

Tabela 4 – Género e idade dos alunos da turma A

Género	Idade		Total
	6 anos	7 anos	
Feminino	25%	25%	50%
Masculino	25%	25%	50%
Total	50%	50%	100%

3.1.1.2. Caracterização dos encarregados de educação

Dos 20 encarregados de educação que responderam ao questionário, no que diz respeito ao género, verifica-se através da Figura 2, que 90% é do género feminino e apenas 10% é do género masculino.

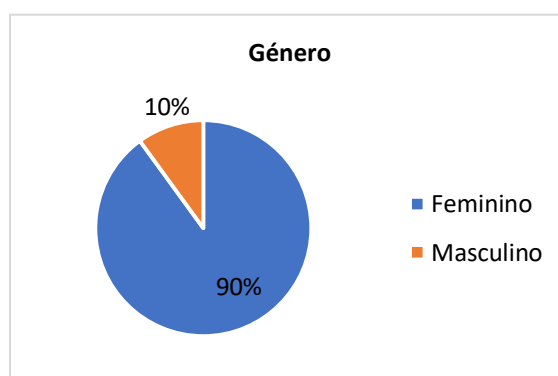


Figura 2 – Género dos E.E. da turma A

Em relação à idade dos encarregados de educação (ver Figura 3), a maioria dos inquiridos tem entre 34 a 41 anos (50%), seguindo-se entre 42 e 49 anos (40%) e com menor percentagem têm entre 26 e 33 anos (10%). De referir que nenhum encarregado de educação tem menos de 25 anos ou mais de 50 anos.

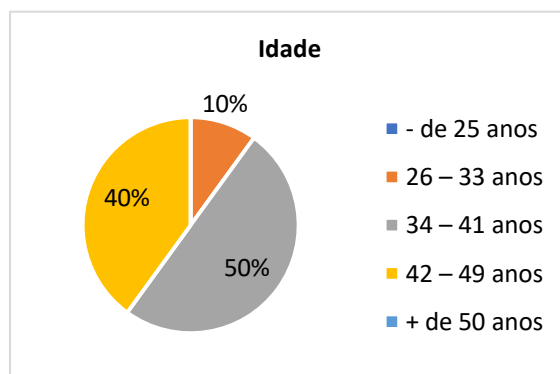


Figura 3 – Idade dos E.E. da turma A

No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação (ver Figura 4), com uma pequena percentagem de diferença, cerca de 45% tem uma licenciatura, 35% o 12.º ano e 10% dos encarregados de educação possuem ou o 9.º ano ou um mestrado. Nenhum encarregado de educação tem o 4.º ano, o 6.º ano, um bacharelato ou um doutoramento.

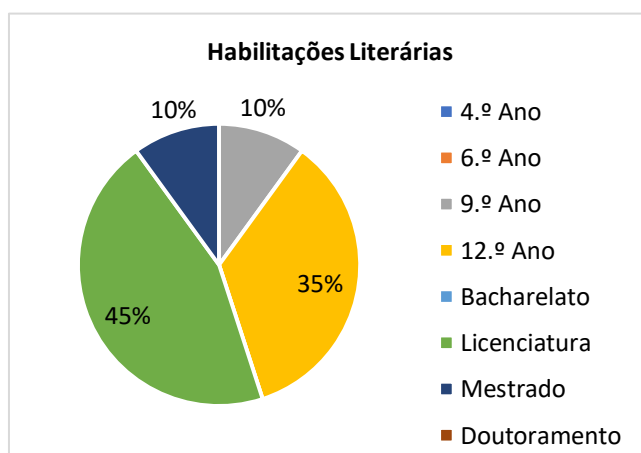


Figura 4 – Habilitações literárias dos E.E. da turma A

3.1.1.3. Caracterização do professor

A docente da turma do 1.º A é do género feminino e tem cerca de 50 anos. No que diz respeito às habilitações literárias, possui o Magistério Primário, com

aproximadamente 30 anos de serviço, lecionando na presente escola há 8 anos (E, professora F.C., 12 de junho, 2017).

3.1.2. Turma B

3.1.2.1. Caracterização dos alunos

Os quatro alunos entrevistados da turma da B, frequentam todos pela primeira vez o 1.º ano (DB, E, 24 de abril, 2 e 8 de maio, 2017). Distribuem-se entre o género feminino 50% e masculino 50%, tendo todos 7 anos (ver Tabela 5).

Tabela 5 – Género e idade dos alunos da turma B

Género	Idade		Total
	6 anos	7 anos	
Feminino	0%	50%	50%
Masculino	0%	50%	50%
Total	0%	100%	100%

3.1.2.2. Caracterização dos encarregados de educação

Dos 16 encarregados de educação que responderam ao questionário, no que diz respeito ao género, verifica-se através da Figura 5 que 94% são do género feminino, representando a maioria e apenas 6% do género masculino.

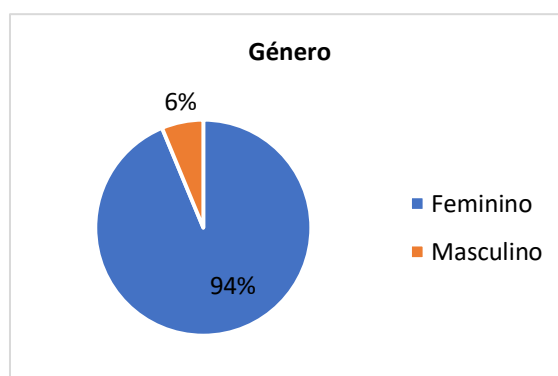


Figura 5 – Género dos E.E. da turma B

Em relação à idade dos encarregados de educação (ver Figura 6), mais de metade dos inquiridos tem entre 34 a 41 anos (62%), enquanto que 19% tem entre 42 e 49 anos ou tem entre 26 e 33 (10%). Nenhum encarregado de educação tem menos de 25 ou mais de 50 anos.

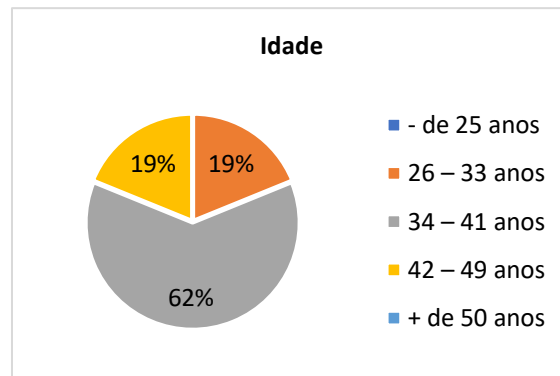


Figura 6 – Idade dos E.E. da turma B

No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação (ver Figura 7), 31% possui o 12.º ano, 25% uma licenciatura, 19% dos encarregados de educação possuem ou o 9.º ano ou o 6.º ano e apenas 6% um bacharelato. De salientar que nenhum encarregado de educação referiu ter o 4.º ano, um mestrado ou um doutoramento.

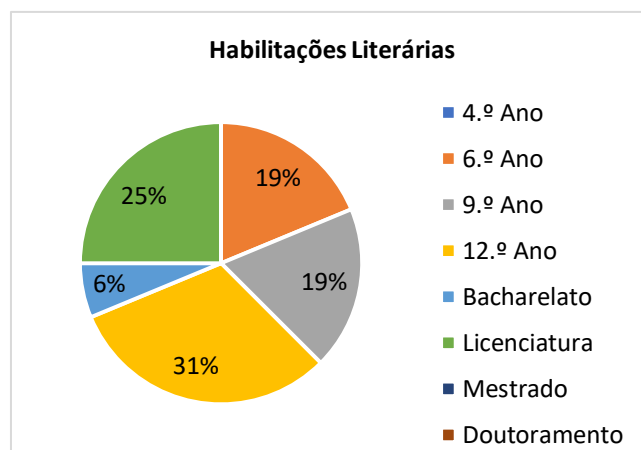


Figura 7 – Habilitações literárias dos E.E. da turma B

3.1.2.3. Caracterização do professor

A professora da turma do 1.º B é do género feminino, tem cerca de 50 anos. No que diz respeito às suas habilitações literárias, possui o Magistério Primário, tem aproximadamente 30 anos de serviço e leciona na escola há 7 anos (E, professora F.O., 7 de junho, 2017).

3.1.3. Turma C

3.1.3.1. Caracterização dos alunos

Os quatro alunos entrevistados da turma da C, frequentam todos pela primeira vez o 1.º ano (DB, E, 16 de maio, 2 e 6 de junho, 2017). A maioria tem 6 anos de idade (75%), sendo que do género feminino 25% tem 6 anos e 25% tem 7 anos, enquanto que do género masculino 50% tem 6 anos, não tendo nenhum dos alunos do género masculino 7 anos (ver Tabela 6).

Tabela 6 – Género e idade dos alunos da turma C

Género	Idade		Total
	6 anos	7 anos	
Feminino	25%	25%	50%
Masculino	50%	0%	50%
Total	75%	25%	100%

3.1.3.2. Caracterização dos encarregados de educação

Dos 24 encarregados de educação que responderam ao questionário, no que diz respeito ao género, verifica-se através da Figura 8 que 83% é do género feminino, representando a maioria e apenas 17% é do género masculino.

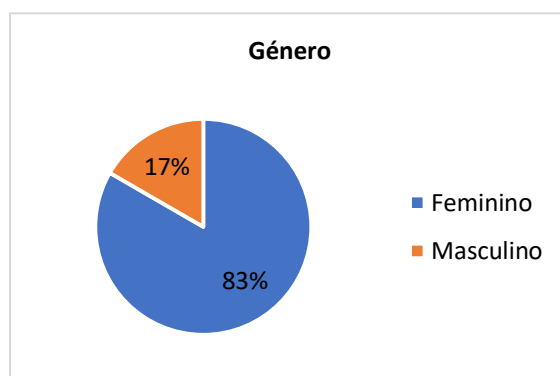


Figura 8 – Género dos E.E. da turma C

No que diz respeito à idade dos encarregados de educação (ver Figura 9), cerca de 42% tem entre 34 a 41 anos, 38% tem entre 42 e 49 anos, 12% mais de 50 anos e 8% entre 26 e 33 anos. Nenhum encarregado de educação tem menos de 25 anos.

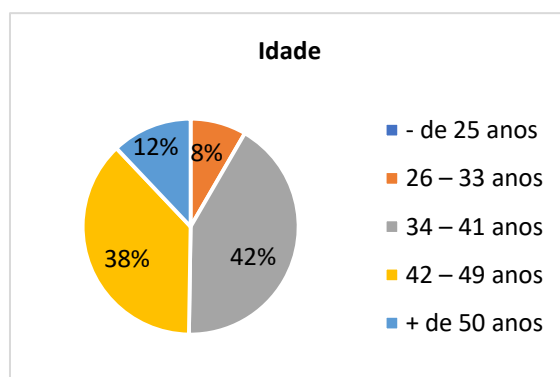


Figura 9 – Idade dos E.E. da turma C

Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação (ver Figura 10), 42% possuem uma licenciatura, 25% possui o 12.º ano, 13% um mestrado, 8% dos encarregados de educação possuem um bacharelato ou o 9.º ano e apenas 4% o 6.º ano. De salientar que nenhum encarregado de educação referiu ter o 4.º ano ou um doutoramento.

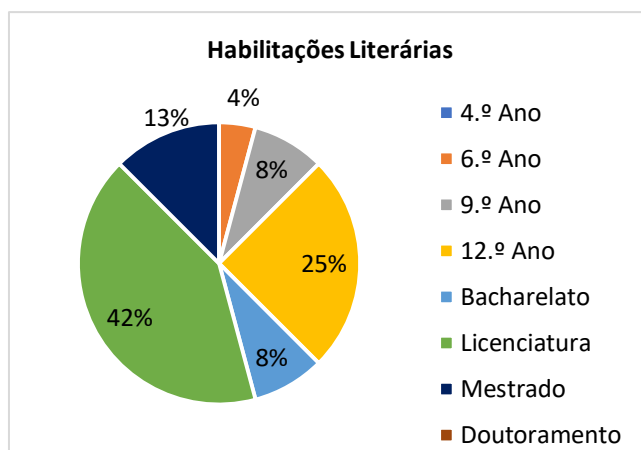


Figura 10 – Habilitações literárias dos E.E. da turma C

3.1.3.3. Caracterização do professor

A professora da turma do 1.º C é do género feminino e tem cerca de 38 anos. No que diz respeito às suas habilitações literárias, possui uma licenciatura em ensino básico do 1.º ciclo e uma pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação. Tem aproximadamente 5 anos de serviço, é contratada, sendo o primeiro ano que leciona na escola (E, professora M.C., 7 de junho, 2017).

3.2. PERSPETIVAS DOS ALUNOS, ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E PROFESSORES

SOBRE OS TRABALHOS PARA CASA

3.2.1. Alunos

3.2.1.1. Prática dos TPC

Quando questionados sobre prática dos trabalhos para casa, todos os alunos entrevistados revelaram que concordam com esta estratégia pedagógica.

Eu acho que sim [devem haver TPC], que fossem mais poucos. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

Sim, devem haver [TPC]. (E, M.F., TB, 2 de maio, 2017)

Sim, deve haver muitos trabalhos de casa. (E, D.G., TC, 7 de junho, 2017)

No entanto, podemos constatar através dos excertos apresentados, que existem duas perspetivas distintas no que concerne à quantidade, ou seja, existem alunos que referem que devem existir poucos TPC, outros que mencionam que devem existir muitos TPC, sendo que esta argumentação foi a que menos de observou.

3.2.1.2. Finalidade dos TPC

Os seguintes excertos iluminam as respostas dos discentes relativamente às finalidades dos TPC:

[devem existir TPC] para aprendermos mais. (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

[deve haver TPC] para nós estudarmos para quando houver teste nós tirarmos boas notas. (E, A.S., TA, 9 de maio, 2017)

(...) acho que os trabalhos de casa nos ajudam muito para aprendermos, na escola não conseguimos ter tempo de estudar o suficiente, portanto nós temos os trabalhos de casa, que são uma parte importante para nós aprendermos. (E, R.G., TB, 26 de abril, 2017)

[deve haver TPC] para os meninos estudarem. (E, C.C., TC, 3 de junho, 2017)

[Devem existir trabalhos de casa] também para aprendermos. (E, E.M., TC, 5 de maio, 2017)

Deste modo, no ponto de vista dos discentes, os TPC têm como finalidade aprender e estudar, logo relacionados com a apropriação de conhecimentos. No

entanto, esta argumentação acaba por ser contrário à defendida por Araújo (2009), que refere que os TPC não devem ser associados ao ato de estudar.

3.2.1.3. Prática dos TPC de Matemática

No que concerne à prática dos trabalhos para casa de Matemática, compreende-se que todos os alunos entrevistados concordam com a mesma. Relativamente à aluna C.D. da turma A, podemos considerar que ainda que concorde com a prática, não revela grande afinidade pela área curricular:

Devem existir [TPC de Matemática], mas eu não gosto muito. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

[Não gosta muito dos TPC de Matemática] porque a Matemática é chata. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

Acho [que devem existir TPC de Matemática]. (E, T.S., TB, 26 de abril, 2017)

Acho que sim [devem existir TPC de Matemática]. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

3.2.1.4. Finalidade dos TPC de Matemática

No que respeita à finalidade dos TPC de Matemática, é possível observar que, a partir das seguintes unidades de registo, na perspetiva dos alunos entrevistados, tal como mencionaram quando questionadas sobre TPC em geral, estes têm como finalidade a apropriação de conhecimentos, o que se coaduna com a literatura (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006; Epstein & Van Voorhis, 2001). Algumas das respostas dos alunos acabam por evidenciar alguns conteúdos matemáticos do domínio Números e Operações do Programa de Matemática para o ensino básico (MEC, 2013), como por exemplo, operações de adição e subtração, os números:

[Devem existir TPC de Matemática] para nós aprendermos as contas de mais, de menos e outras coisas de Matemática. (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

[Devem existir TPC de Matemática] para melhorar e ajudar a estudar a Matemática que a professora ensinou na escola. (E, T.S., TB, 2 de maio, 2017)

[Devem existir trabalhos de casa de Matemática] porque assim conseguimos aprender a contar, os números e as contas. (E, R.S.2., TC, 2 de junho, 2017)

Desta forma, os TPC surgem associados a tarefas que permitem a consolidação de conhecimentos matemáticos trabalhados durante a aula.

3.2.1.5. Porque os professores propõem TPC

Quando inquiridos porque achavam que os professores propõem trabalhos para casa, no ponto de vista dos alunos têm como intencionalidade a consolidação de conhecimentos, deste modo subentende-se que se trata da apropriação de conhecimentos, o que vai de encontro com as suas respostas, sobre a finalidade dos TPC em geral e dos TPC de Matemática:

[a professora manda TPC para aprender mais] as coisas que a professora ensina (...) para aprendermos mais da matéria que estamos a dar. (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

[os professores pedem aos alunos para fazerem TPC] porque eles [alunos] assim não se esquecem do que aprenderam na escola. (E, M.F., TB, 2 de maio, 2017)

[os professores mandam trabalhos de casa] porque assim ficamos mais inteligentes. (E, R.S.2., TC, 2 de junho, 2017)

3.2.1.6. Gestão do aluno em relação aos TPC

Relativamente à questão se fosse o aluno a gerir os trabalhos para casa, como faria, na análise efetuada emergiram cinco categorias: prática, frequência, áreas curriculares, recursos materiais e consequências da não realização. No que diz respeito à prática, constatámos que todos os alunos propunham a realização de tarefas de TPC, como podemos observar nos seguintes excertos:

Quando alguém não tivesse tempo não levava e quem tivesse tempo levava [TPC]. (E, A.S., TA, 9 de maio, 2017)

[se fosse professor] mandava trabalhos de casa. (E, R.G., TB, 26 de abril, 2017)

As seguintes unidades de registo ilustram algumas das respostas dos discentes quanto à gestão da frequência com que propunham TPC:

Mandava [TPC] à segunda, terça, quarta e sexta. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

[Mandava TPC] à segunda e à sexta. (E, R.G., TB, 26 de abril, 2017)

Mandava [TPC] dois dias, mas não sei quais. (E, T.S., TB, 2 de maio, 2017)

Nessas mesmas propostas alguns dos discentes apenas abordam a frequência, enquanto que outros mencionam os dias em que prescreviam. Desta forma, observámos que geralmente os alunos entrevistados solicitavam a realização de TPC três vezes por semana. Ainda assim, alguns alunos sugeriram outras frequências, ou seja, dois alunos da turma A referiram que propunham quatro vezes por semana, nomeadamente a aluna C.D., que tinha mencionado que concordava com a prática dos TPC em geral, mas não com a quantidade e dois alunos da turma B apenas duas vezes por semana.

No que se refere a à gestão das áreas curriculares, constatámos que, em geral, os alunos propunham TPC das áreas curriculares de Português, da Matemática e de Estudo do Meio. Alguns alunos aludem que tipo de tarefas solicitavam em cada uma das áreas curriculares, constatando-se que alguns alunos, como por exemplo, o B.R. e o D.G. relacionam o Estudo do Meio com a Expressão Plástica:

[os TPC que] mandava alguns eram de Matemática, outros eram de Português, de Estudo do Meio. (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

De Estudo do Meio mandava desenhar, pintar coisas e colar. De Português mandava fazer as letras e de Matemática fazer as contas e os números. (E, B.R., TA, 9 de maio, 2017)

[os TPC que mandava de Matemática eram] contas até 100 e também problemas [pausa]. Também mandava trabalhos de Estudo do Meio, sobre o tempo e os meses [do ano] e também mandava para pintar coisas que é para nós melhorarmos a pintura. [De Português] poucas vezes mandava uma cópia, poucas vezes mandava cópias grandes. (E, D.G., 7 de junho, 2017)

Apesar disso, surgiram duas outras propostas na gestão das áreas curriculares, dado que o aluno T.S. mandava mais TPC de Matemática, não mencionando se propunha ou não de outras áreas curriculares. Enquanto que a aluna C.D., conforme já tivemos oportunidade de referir, concorda com os TPC de Matemática ainda que não revele empatia pela área curricular, consequentemente propunha apenas TPC de Estudo do Meio e de Português:

[Se fosse professor mandava] mais [TPC de] Matemática... (E, T.S., TB, 2 de maio, 2017)

[Mandava TPC apenas de] Estudo do Meio e Português. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

Quanto à gestão dos recursos materiais, todos os discentes entrevistados das três turmas referiram que propunham trabalhos para casa dos recursos do aluno, como por exemplo, dos manuais e dos cadernos de fichas. Para além desses recursos materiais, dos quatro alunos entrevistados da turma C, três indicaram que também propunham fichas de trabalho. Os excertos seguintes ilustram algumas das respostas:

[TPC] dos manuais (...) e manuais de fichas de Português, Matemática e de Estudo do Meio.. (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

[Como TPC] pedia-lhes para fazer os trabalhos nos livros, nos cadernos de fichas folhas. (E, R.G., TB, 26 de abril, 2017)

[como TPC] às vezes mandava do livro e às vezes fichas. (E, R.S.2., TC, 2 de junho, 2017)

Já no que diz respeito à gestão do aluno em relação às consequências da não realização dos trabalhos para casa, dos doze alunos entrevistados, apenas o aluno T.S. referiu que não havia qualquer consequência. Deste modo, compreendemos que para a maioria dos entrevistados a consequência seria realizar as tarefas de TPC posteriormente, particularmente a aluna E.M. para além de propor a realização da tarefa prevista, enviaria ainda outra. Já no ponto de vista da aluna C.D., a consequência seria o envio de um recado aos encarregados de educação a comunicar o sucedido.

Sim [havia castigo], fazerem depois. (E, A.S., TA, 9 de maio, 2017)

[Se os alunos não fizessem o TPC escrevia no caderno] e [os pais] tinham de assinar. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

[Se não fizessem os TPC] deixava fazer depois. (E, R.O., TB, 8 de abril, 2017)

[Se fosse professor] não fazia nada [aos alunos que não fizessem os TPC]. (E, T.S., TB, 2 de maio, 2017)

[Caso um aluno não fizesse os TPC] levava outra vez para casa e levava um trabalho a mais. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

3.2.1.7. Relevância dos TPC para o sucesso académico

No que se refere desempenho académico, tal como é defendido por Cooper e seus colaboradores (2006), geralmente os alunos referem que a realização as tarefas de TPC são benéficas para obterem melhores resultados. Enquanto que no ponto de vista

da aluna C.D., não são tão significativos, porque nem sempre lhe despertam interesse.

As seguintes unidades de registo iluminam algumas das respostas:

[Os TPC ajudam a ter melhores notas] porque aprende-se mais coisas e também porque assim nos testes sabes mais as coisas e temos melhores notas, porque sabemos as coisas. (E, B.R., TA, 9 de maio, 2017)

[Ajudam a ter mais ou menos boas notas porque] às vezes os trabalhos são muito chatos ter de fazê-los. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

[Ajudam a ter melhores notas] porque há coisas nós não sabemos fazer, há coisas que sabemos fazer e às vezes calham nos trabalhos de casa. Há coisas que não sabemos fazer e depois se tentarmos fazer assim podemos conseguir. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

3.2.2. Encarregados de Educação

A partir da Tabela 7 é possível compreender quais as perspetivas dos encarregados de educação da turma A relativamente aos trabalhos para casa.

Quando questionados sobre a utilidade dos TPC através da afirmação “... são úteis para o meu educando compreender os conteúdos.”, a maioria dos encarregados de educação concorda (50%) ou concorda totalmente (35%) e 15% dos inquiridos discorda. Nenhum dos inquiridos manifestou discordar totalmente com a afirmação. Deste modo, deparamo-nos que, para a maioria, ou seja, 85% dos encarregados de educação os trabalhos para casa são significativos para o seu educando compreender os conteúdos.

Quando confrontados com a afirmação de que os TPC “... não são necessários para o meu educando obter melhores resultados”, maioritariamente os encarregados de educação discordam (35%) ou discordam totalmente (50%) com a afirmação, 5% concordam e 10% concordam totalmente. Portanto, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação considera que os trabalhos para casa são relevantes para que o seu educando obtenha melhores resultados (85%), ainda que haja uma pequena percentagem opiniões que revela que não são relevantes (15%).

Em relação à afirmação os TPC “...afetam tempo livre do meu educando” 25% discorda totalmente, 20% discorda, 35% concorda e 20% concorda totalmente com a afirmação. Assim, as opiniões encontram-se divididas entre os inquiridos, uma vez que existe uma pequena margem de diferença, isto é, na opinião de 45% dos encarregados de educação não afeta e 55% afeta, acabando por representar pouco mais da maioria.

No que concerne à afirmação os TPC “...não auxiliam as aprendizagens dos alunos”, 50% dos inquiridos discorda ou discorda totalmente com a esta. Nenhum concorda ou concorda totalmente com a afirmação. Logo, na opinião de todos os encarregados de educação (100%), os trabalhos para casa apoiam as aprendizagens dos educandos.

Relativamente à afirmação “... não prejudicam as atividades em família”, 40% dos encarregados de educação discorda, 10% discorda totalmente, 25% concorda ou concorda totalmente com a mesma. Observa-se que as opiniões dos encarregados de educação encontram-se divididas, uma vez que para metade dos inquiridos (50%) os TPC prejudicam, mas para a outra metade (50%) os TPC não prejudicam as atividades em família.

Tabela 7 – Perspetivas dos E.E. da turma A sobre os TPC

2.1. Os trabalhos para casa ...	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.1.1. ... são úteis para o meu educando compreender os conteúdos.	0%	15%	50%	35%
2.1.2. ... não são necessários para o meu educando obter melhores resultados.	50%	35%	5%	10%
2.1.3. ...afetam tempo livre do meu educando.	25%	20%	35%	20%
2.1.4. ...não auxiliam as aprendizagens dos alunos.	50%	50%	0%	0%
2.1.5. ...não prejudicam as atividades em família.	10%	40%	25%	25%

Seguidamente, a partir da Tabela 8, será apresentada a opinião dos encarregados de educação da turma B, no que diz respeito à participação nos trabalhos para casa dos educandos.

No que concerne à afirmação os TPC “... são úteis para o meu educando compreender os conteúdos”, 69 % dos inquiridos concorda, 31% concorda totalmente e nenhum discorda ou discorda totalmente. Portanto, nas perspetivas de todos os encarregados de educação (100%), os trabalhos para casa são significativos para o seu educando compreender os conteúdos.

Quando inquiridos sobre a utilidade dos TPC através da afirmação “... não são necessários para o meu educando obter melhores resultados”, a maioria dos encarregados de educação discorda (38%) ou discorda totalmente (50%) e 12%

concorda com a afirmação. Nenhum dos inquiridos manifestou concordar totalmente com a afirmação. Desde modo, constatou-se que a maioria dos encarregados de educação considera que os trabalhos para casa são relevantes para que o seu educando obtenha melhores resultados (88%).

No que respeita à afirmação “...afetam tempo livre do meu educando”, 63% dos encarregados de educação discorda, 19% discorda totalmente, 12% concorda e 6% concorda totalmente com a mesma. Logo, na opinião da maioria dos encarregados de educação (82%) os TPC não afetam, ainda assim existem uma pequena percentagem (18%) de inquiridos que refere que afetam.

Relativamente à afirmação “...não auxiliam as aprendizagens dos alunos”, 37% dos encarregados de educação discorda e 63% discorda totalmente. Assim, compreende-se que na perspetiva dos encarregados de educação inquiridos (100%), os trabalhos para casa apoiam as aprendizagens dos discentes.

Quanto à afirmação os TPC “... não prejudicam as atividades em família”, pode-se constatar que 50% dos encarregados de educação concorda, 19% concorda totalmente, 18% discorda e 13% discorda totalmente com a mesma. Portanto, é possível observar que na generalidade dos inquiridos (69%), os trabalhos para casa não afetam as atividades em família, ainda assim existe uma pequena percentagem (31%) que indica que afeta.

Tabela 8 – Perspetivas dos E.E. da turma B sobre os TPC

2.1. Os trabalhos para casa ...	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.1.1. ... são úteis para o meu educando compreender os conteúdos.	0%	0%	69%	31%
2.1.2. ... não são necessários para o meu educando obter melhores resultados.	50%	38%	12%	0%
2.1.3. ...afetam tempo livre do meu educando.	19%	63%	12%	6%
2.1.4. ...não auxiliam as aprendizagens dos alunos.	37%	63%	0%	0%
2.1.5. ...não prejudicam as atividades em família.	13%	18%	50%	19%

Através da Tabela 9 é possível compreender quais as perspetivas dos encarregados de educação da turma C em relação aos trabalhos para casa.

Quanto à afirmação os TPC “... são úteis para o meu educando compreender os conteúdos”, 63% concorda, 21% concorda totalmente, ainda assim 8% dos encarregados de educação discorda ou discorda totalmente com a afirmação. Logo, uma grande parte dos inquiridos (84%) revê que os trabalhos para casa são significativos para o seu educando compreender os conteúdos.

Relativamente à afirmação os TPC “... não são necessários para o meu educando obter melhores resultados”, 59% dos encarregados de educação discorda, 29% discorda totalmente, 4% concordam e 8% concorda totalmente. Assim, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação inquiridos (88%) considera que os trabalhos para casa são relevantes para que o seu educando obtenha melhores resultados.

Quanto à afirmação os TPC “...afetam tempo livre do meu educando”, pode-se constatar que 45% dos encarregados de educação concorda, 13% concorda totalmente, 4% discorda e 38% discorda totalmente com a mesma. Deste modo, é possível averiguar que a opinião é um pouco controversa, pois na perspetiva de pouco mais de metade dos inquiridos (58%) os trabalhos para casa afetam as atividades em família, no entanto na opinião de 42% não afetam.

No que respeita à afirmação os TPC “...não auxiliam as aprendizagens dos alunos”, 54% dos inquiridos discorda, 29% discorda totalmente, 13% concorda e 4% concorda totalmente com a afirmação. Portanto, na opinião da generalidade encarregados de educação (83%) os TPC apoiam, ainda assim existe uma pequena percentagem (17%) de inquiridos que na sua perspetiva não apoiam as aprendizagens dos discentes.

Em relação à afirmação os TPC “... não prejudicam as atividades em família”, pode-se observar que 63% dos encarregados de educação concorda, 4% concorda totalmente, 20% discorda e 13% discorda totalmente com a mesma. Constata-se que na perspetiva da maioria dos encarregados de educação (67%), os trabalhos para casa não afetam as atividades em família, contudo na opinião de 33% afetam.

Tabela 9 – Perspetivas dos E.E. da turma C sobre os TPC

2.1. Os trabalhos para casa ...	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.1.1. ... são úteis para o meu educando compreender os conteúdos.	8%	8%	63%	21%
2.1.2. ... não são necessários para o meu educando obter melhores resultados.	29%	59%	4%	8%
2.1.3. ...afetam tempo livre do meu educando.	4%	38%	45%	13%
2.1.4. ...não auxiliam as aprendizagens dos alunos.	29%	54%	13%	4%
2.1.5. ...não prejudicam as atividades em família.	13%	20%	63%	4%

Portanto, maioritariamente os encarregados de educação das três turmas, revelam que os trabalhos para casa são significativos para o seu educando compreender conhecimentos trabalhados em aula. A maioria dos encarregados de educação, considera que os TPC são necessários para que o seu educando obtenha melhor desempenho académico, argumentação que se coaduna com o defendido por Cooper e seus colaboradores (2006). No que concerne às opiniões acerca de os TPC afetarem o tempo livre dos alunos, um dos efeitos negativos dos TPC abordados na literatura (Cooper et al., 2006), as opiniões são controversas entre os inquiridos das turmas A e C, ainda assim constata-se que, na perspetiva da generalidade dos encarregados de educação, discordam que isso aconteça. Praticamente todos os encarregados de educação das três turmas concordam que os TPC auxiliam as aprendizagens dos alunos, o que vai ao encontro da perspetiva de Carr (2013). Quanto aos TPC afetarem as atividades em família, na opinião da maioria dos encarregados de educação concordam que isso não acontece, ainda que a perspetiva dos encarregados de educação da turma A se encontrem encontram-se divididas, uma vez que metade dos inquiridos refere que prejudicam, mas para a outra metade isso não acontece.

- Papel e importância dos trabalhos para casa

No questionário aplicado aos encarregados de educação, perguntava-se qual o papel e a importância que os mesmos atribuíam aos TPC (Questão 5).

Relativamente ao papel que os encarregados de educação atribuem aos TPC, podemos organizar as respostas em três categorias: (1) a apropriação de conhecimentos; (2) o desenvolvimento de capacidades e competências; e (3) promoção

da comunicação entre o encarregado de educação e o educando. Deste modo, podemos assumir que, no ponto de vista dos encarregados de educação, os TPC têm duas finalidades instrutivas, ou seja, a apropriação de conhecimentos e uma finalidade não instrutiva, portanto a comunicação entre o encarregado de educação e o educando, reconhecidas por alguns autores (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006). Os seguintes excertos ilustram algumas das respostas dos encarregados de educação relativamente à primeira finalidade:

(...) na aprendizagem da matéria escolar é um método de estudo (Q1, TA)

para que as crianças não esqueçam facilmente as matérias. (...) (Q3, TA)

Consolida os conhecimentos, mas a escola deveria ter uma metodologia de apoio aos alunos no prolongamento ... conjugasse o tempo de TPC e tempo de brincadeira. Desta forma, não teriam sempre TPC à noite, quando já estão cansadas, tal como os pais. (Q20, TA)

Incutir a prática do estudo. (Q22, TB)

(...) é bom para (...) terem mais responsabilidade. (Q38, TC)

(...) para consolidar a matéria dada em sala de aula e serve também um complemento do lecionado em sala. (Q41, TC)

(...) penso que sejam relevantes para a aprendizagem. (Q53, TC)

É de salientar que, na argumentação do encarregado de educação Q20 da turma A, emerge outro aspeto associado ao papel dos TPC, que está relacionado com o local de realização dos mesmos, ou seja, que os TPC deveriam ser realizado na Escola, fora do período letivo, e não em casa.

Os seguintes excertos iluminam as respostas do papel do TPC associado ao desenvolvimento de capacidades e competências, tais como, a responsabilidade, a motivação, métodos de trabalho, a autonomia. No entanto, constatámos que apenas seis encarregados de educação enumeram que os TPC têm esse papel:

(...) desenvolvem a (...) responsabilidade do educando. (Q8, TA)

(...) motivar os alunos. (Q9, TA)

(...) desenvolver métodos de trabalho, ritmo de trabalho, autonomia. (Q15, TA)

(...) para que tenham a responsabilidade que têm deveres e que não os podem falhar para futuro deles. (Q28, TB)

(...) é bom para ... terem mais responsabilidade. (Q38, TC)

(...) autonomia. (Q51, TC)

Por fim, são apresentados alguns excertos que ilustram a terceira categoria associado ao papel dos TPC, promoção da comunicação entre o encarregado de educação e o aluno, onde podemos considerar que no ponto de vista dos inquiridos o objetivo é essencialmente familiarizar-se com os conteúdos que estão a ser desenvolvidos em sala de aula, incentivar a participação nas resoluções e apoiar as dificuldades dos alunos:

(...) ajuda os pais a perceberem se existem dificuldades de aprendizagem. (Q9, TA)

(...) ajuda-me (...) a mim, pois sei o que ele está a dar na escola. (Q16, TA)

Permite-me perceber as dificuldades e trabalhar com ele para melhorar. (Q24, TB)

Permite-me saber quais os conteúdos que estão a ser ensinados e (...) a evolução que o meu educando está a ter (...) (E43)

(...) permitem que os pais apoiem os seus filhos (...) (Q52, TC)

Quanto à importância dos TPC, podemos organizar as respostas obtidas de acordo com duas categorias: (1) concordância; e (2) discordância. A maioria dos encarregados educação das três turmas considera que os TPC são importantes, além disso muitos deles salientam, que é necessário ter em conta a quantidade e a frequência com que são propostos:

os trabalhos para casa são importantes... No entanto também sou da opinião de que devem ser equilibrados para que não haja sobrecarga para o aluno. (Q4, TA)

Devem existir TPC mas moderados e em pequenas quantidades de maneira a que os mesmos sejam para o efeito pretendido e não como uma obrigação. (Q21, TB)

Tem uma importância muito grande se não forem em excesso (...) (Q30, TB)

os trabalhos de casa são importantes... No entanto não devem ter um caráter diário, no meu entender. (Q37, TC)

No entanto, existiram respostas que não referem, de forma explícita, a importância dos TPC, apenas referem aspetos de como deve ser a prática dos mesmos, conforme podemos ver nos dois excertos seguintes:

Os TPC devem ser moderados em quantidade e 2 vezes no máximo/semana. (E42, TC)

(...) deveriam ser enviados TPC's 3 x semana mas em pequena quantidade, coisas simples e feitas em 15-20 minutos. (E44, TC)

No seguinte excerto podemos observar que, apesar de não ser explícito qual a importância atribuída aos TPC, subentende-se que os mesmos não são benéficos para o seu educando.

Como tudo, deve existir peso e medida. (...) as horas que estão na escola e depois, ao final do dia, com o cansaço acumulado, a rentabilidade é praticamente nula. (Q11, TA)

Particularmente, no seguinte excerto, podemos observar que o encarregado de educação não é favor dos TPC apenas durante a semana, salientando que os discentes precisam de tempo para a realização de outras atividades.

Não concordo com o TPC durante a semana, para mim é muito mais importante brincarem, participarem nas relações familiares, etc. Eles já passam muito tempo na escola para ao final do dia continuarem com mais trabalhos. (Q34, TB)

Contudo, existiram respostas que iluminam uma posição negativa sobre a importância dos TPC, conforme podemos observar nos dois excertos seguintes:

(...) não me parece que os trabalhos de casa sejam úteis. A carga horária escolar é muito grande e as crianças precisam de chegar a casa e descansar. No fundo é a mesma coisa que um adulto chegar a casa e ainda ter de ir trabalhar (...) (Q45, TC)

Tiram tempo lúdico e familiar à criança. (Q48, TC)

3.2.3. Professores

3.2.3.1. Prática dos TPC

Quando questionadas sobre quais as suas perspetivas relativamente à prática dos trabalhos para casa, todas as docentes mencionaram que concordam com esta estratégia pedagógica:

Sim, sou uma adepta favorosa dos trabalhos de casa, no sentido de desenvolver a autonomia e hábitos de trabalho individuais. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

(...) eu sou a favor dos trabalhos de casa (...) (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Eu em relação a isso, sou muito a favor dos trabalhos de casa. Mas claro, com conta, peso e medida. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

No excerto da docente da turma A podemos ter em conta dois aspetos em relação aos TPC, nomeadamente, a perspetiva sobre a prática e a utilidade que a professora assume dos TPC. Deste modo, constata-se que é de acordo com a prática dos TPC, tendo como finalidade de promover e desenvolver algumas competências (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006). Ainda no excerto da professora da turma C podemos considerar que é a favor da prática dos TPC, todavia com “conta, peso e medida”, tal como defende Marques (2001, p.104).

3.2.3.2. Finalidades dos TPC

Os seguintes excertos iluminam as respostas das professoras relativamente às finalidades dos TPC:

Os trabalhos de casa têm como finalidade (...) desenvolver um trabalho autónomo e hábitos de estudo (...). (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Os trabalhos de casa são apenas para consolidar o que é lecionado e para os pais que se preocupam, perceberem o que é que o aluno está a aprender, inteirar-se completamente da vida escolar do filho e poder colaborar ali um bocadinho e haver uma interação (...). (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

(...) é uma forma de os pais acompanharem aquilo que os meninos estão a dar na escola (...). Também é uma forma de consolidarem os conhecimentos. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

Qualquer dos excertos apresentados permite compreender que para as professoras, os TPC têm como finalidade a apropriação de conhecimentos. No caso da professora da turma A, no seu excerto observa-se que novamente refere que os TPC têm como finalidade o desenvolvimento de algumas competências, nomeadamente a autonomia e hábitos de estudo. Além disso, na perspetiva das docentes da turma B e C, os TPC têm ainda como finalidade envolver os pais. Todas estas finalidades são coerentes com a literatura (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006).

Eu não sou adepta dos trabalhos de casa como castigo já me chegou a acontecer há alguns anos numa turma, um aluno portava-se mal e os pais diziam, castigue-o, mande-lhe trabalhos de casa e eu dizia não, os trabalhos de casa não são um castigo, são para treino. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

É de salientar, tal como se pode constatar a partir do excerto, que a docente F.C. é contra os trabalhos de casa quando estes são implementados como um castigo, finalidade reconhecida por vários autores (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006; Epstein e Van Voorhis, 2001; Van Voorhis, 2004).

3.2.3.3. Finalidades dos TPC de Matemática

A Matemática é essencialmente treino. Aprende-se a matéria (...) e depois é preciso treinar. (...) o trabalho de casa permite estar consigo próprio e refletir perceber se percebeu, se não percebeu, se aquilo suscita dúvidas, se não suscita, enquanto está a treinar. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Consolidar e superar muitas das dificuldades que eles têm aqui. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

[a finalidade é a consolidação porque] são tantos os conteúdos e temos sempre tão pouco tempo para consolidar, que é mais um bocadinho que eles têm. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

No que concerne às finalidades dos trabalhos para casa de Matemática, a partir dos excertos apresentados, podemos observar que, no ponto de vista das docentes, tal como mencionaram quando questionadas sobre TPC em geral, têm como finalidade a apropriação de conhecimentos. Porém, não fizeram referência às restantes finalidades que tinham abordado nos TPC em geral.

3.2.3.4. Efeitos dos TPC

Quando questionadas sobre o que têm os TPC de benéfico e menos benéfico, a partir da análise efetuada, emergiram os efeitos positivos e os efeitos negativos. Os excertos seguintes iluminam as respostas das professoras relativamente aos efeitos positivos dos TPC:

(...) tem a vantagem de permitir aos alunos desenvolver hábitos de trabalho individual (...). (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

(...) pode ser relevante os pais estarem com os filhos, ajudarem a realizarem as tarefas também é um tempo de família, também pode ser visto como um tempo útil, em que se interajudam. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Só coisas boas, como por exemplo, a boa relação que os pais podem criar com os filhos, os pais inteirar-se das dúvidas dos filhos que é tão importante (...) (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

No aluno, tem hábitos. Acho que eleva a sua autoestima, porque tem um pai que se centra nele e lhe dá importância. Valoriza a escola também. O aluno ao sentir que a escola tem valor, ele vai-se empenhar muito mais e depois de se empenhar, (...) os resultados vão sendo melhores e durante a minha prática, todos os alunos que tiveram sempre algum apoio (...) em casa e que fizeram os trabalhos, foram sempre muito bons alunos. Portanto, ajuda-os, tira-lhes algumas dificuldades obviamente. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

(...) pais puderem acompanhar e os alunos consolidarem as matérias. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

Na opinião das três professoras os TPC têm benefícios parentais e familiares, um dos efeitos positivos reconhecidos por Cooper (2007) e Cooper e seus colaboradores (2006). No ponto de vista da docente da turma A e da turma B permite também que o aluno desenvolva hábitos, um dos benefícios académicos a longo prazo abordados na literatura (Cooper, 2007; Cooper et al, 2006). Para a docente da turma C também permitem a consolidação das matérias, o que pode ser considerado um benefício relacionado com aproveitamento e aprendizagem imediatos (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006).

Seguidamente, são apresentados os excertos relativos aos efeitos negativos dos TPC:

Nenhum. Os trabalhos de casa não promovem nada de mal. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

(...) essa desvantagem, que tem a haver com os horários das famílias (...) que muitas vezes não permite que as crianças realizem as tarefas em tempo de dia, tendo de fazer num horário noturno. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Na perspetiva das professoras das turmas B e C, os TPC não têm quaisquer desvantagens não coincidindo com a literatura (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006). Em contrapartida, na perspetiva da professora da turma A, a única desvantagem que enumera está relacionada com as horas a que o aluno realiza os TPC, sendo este um dos

vários efeitos negativos, que vai de encontro com a literatura (Cooper, 2007; Cooper et al., 2006).

3.3. PRÁTICAS DOS TRABALHOS PARA CASA

3.3.1. Alunos

3.3.1.1. Prática dos TPC

Todos os alunos, quando lhes foi questionado se costumam ter trabalhos para casa, todos mencionaram que sim, mas não diariamente e com dias definidos previamente. Os excertos seguintes iluminam algumas das suas respostas:

[Costuma ter trabalhos de casa] às vezes. (E, B.R., TA, 9 de maio, 2017)

Às vezes tenho [TPC]. (E, R.O., TB, 8 de abril, 2017)

[A professora] tem dias marcados [para mandar trabalhos de casa]. Sempre aqueles dias [que a professora manda trabalhos de casa]. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

3.3.1.2. Frequência dos TPC

Os seguintes excertos iluminam algumas das respostas dos alunos relativamente à frequência que lhes são propostos trabalhos para casa:

[a professora] pede [TPC] nas sextas, nas quintas e nas segundas. (E, A.S., TA, 9 de maio, 2017)

Sim, três vezes [por semana]. (E, B.R., TA, 9 de maio, 2017)

Segundas e terças. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

Eu acho que é à segunda, na quarta e à sexta-feira [que a professora manda TPC]. (E, M.F., TB, 2 de maio, 2017)

[a professora manda TPC]. À quarta, à sexta. (E, C.C., TC, 3 de junho, 2017)

Sim [a professora manda TPC à segunda-feira]. E à quarta e à sexta também. (E, R.S.2., TC, 2 de junho, 2017)

Não [sei quais os dias ao certo]. Ela tem dias [certos], mas eu não sei [os dias ao certo em que manda TPC]. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

Relativamente às turmas A e B, a partir da análise subentendemos que na perspetiva dos alunos entrevistados, os TPC são propostos três vezes por semana.

Exceccionalmente, da turma A, a aluna C.D. aludiu duas vezes por semana. No entanto, esta foi uma das alunas que mencionava que se fosse ela propunha quatro vezes por semana TPC. Quanto à opinião dos alunos entrevistados da turma C acaba por ser pouco concisa, uma vez que uma aluna mencionou duas vezes por semana, um aluno três vezes por semana e dois alunos não conseguiram indicar nem a frequência, nem os dias do qual são propostos.

3.3.1.3. Áreas curriculares mais frequentes para TPC

No que concerne às áreas curriculares sob as quais incidem os TPC, constatámos que os alunos têm tarefas das três áreas curriculares: Português, Matemática e Estudo do Meio, como podemos observar nos seguintes excertos.

[Para TPC manda] às vezes Matemática, Estudo do Meio e Português. (E, A.S., TA, 9 de maio, 2017)

A minha professora costuma pedir os trabalhos de casa de Matemática, de Português e do Estudo do Meio. (E, M.F., TB, 2 de maio, 2017)

[os trabalhos de casa costumam ser das disciplinas de] Matemática, Português e Estudo do Meio. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

Através da leitura dos excertos anteriores, constatamos que têm com mais frequência TPC das áreas de Português e de Matemática, do que de Estudo do Meio. No entanto, as opiniões dos alunos encontram-se divididas em relação a qual dessas duas áreas curriculares é a mais frequentemente solicitada, ou seja, para a maioria dos alunos da turma B e da turma C afirma ter mais TPC de Português do que de Matemática, enquanto que a maioria dos alunos da turma A refere o oposto:

[O TPC] o que tenho mais é de Matemática e Português. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

[Manda mais TPC de Matemática, em seguida] Português e depois é que é Estudo do Meio. (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

Depois [de Português manda TPC de] Matemática e pouco o Estudo do Meio. (E, T.S., TB, 2 de maio, 2017)

Depois [de Português manda mais] é de Matemática. (E, D.G., TC, 7 de junho, 2017)

3.3.1.4. Tipos de tarefas matemáticas frequentes para TPC

Quando inquiridos sobre os tipos de tarefas de trabalhos para casa da área curricular de Matemática que costumam ser solicitados com mais frequência, os alunos referem exercícios e problemas, tarefas de natureza fechada, mas com graus de desafio diferentes (Ponte, 2005). Relativamente às tarefas designadas por desafios, nenhum dos alunos mencionou ter esse tipo de tarefa para TPC, mesmo quando lhes foi questionado:

[Para TPC de Matemática] é mais exercícios. Não fazemos quase nada de problemas. (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

Não, eu acho que não [manda como TPC desafios]. (E, B.R., TA, 9 de maio, 2017)

[manda como TPC problemas] porque há maneiras diferentes de chegar ao mesmo resultado. (E, R.G., TB, 26 de abril, 2017)

(...) [a professora manda] problemas e exercícios. (E, R.G., TB, 26 de abril, 2017)

Mas desafios não manda. (E, T.S., TB, 2 de maio, 2017)

Às vezes é exercícios, outras vezes são problemas. (E, D.G., TC, 7 de junho, 2017)

Desta forma, as tarefas propostas para TPC estão relacionadas mais com a apropriação de conhecimentos matemáticos, por forma que os alunos consolidem as aprendizagens realizadas.

3.3.1.5. Tempo de resolução das tarefas matemáticas

Relativamente à questão quanto tempo demoram a resolver as tarefas matemáticas, constatámos que existem diferentes tempos de resolução:

[Acha que demora] muito [tempo]. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

[pausa] acho que demoro, nem é muito nem é pouco [tempo a fazer os TPC]. É mais ou menos que demoro [a fazer os TPC]. (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

[o tempo de resolução] depende dos trabalhos de casa... Há uns que demoram menos do que uns e há outros que demoram mais que outros. (E, R.G., TB, 26 de abril, 2017)

Para aí médio [tempo]. (E, T.S., TB, 2 de maio, 2017)

[Demora] pouco tempo [a fazer os TPC]. (E, C.C., TC, 3 de junho, 2017)

[Demora] mais ou menos [a realizar os TPC]. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

[Demora] muito tempo [a realizar os TPC]. (E, D.G., TC, 7 de junho, 2017)

No caso da turma A, a maioria dos alunos refere que demora mais ou menos tempo e apenas a aluna C.D. referiu muito tempo. Recorde-se que a discente concorda com a prática os TPC, no entanto não revela muita afinidade pela área curricular de Matemática. No que diz respeito à turma B, dois discentes também referiram que demoram mais ou menos tempo e os outros dois, revelaram o tempo de resolução dependia das tarefas. Quanto à turma C, um aluno indicou que demora muito tempo, uma aluna mais ou menos tempo e dois alunos indicaram de que demoram pouco tempo.

3.3.1.6. Recursos materiais das tarefas matemáticas

Os seguintes excertos ilustram algumas das respostas dos alunos em relação aos recursos materiais das tarefas matemáticas:

Levamos páginas do caderno de fichas ou do livro. (E, A.S., TA, 9 de maio, 2017)

[Os TPC de Matemática a professora] manda fazer páginas do caderno de fichas e do livro. (E, T.S., TB, 2 de maio, 2017)

[os TPC de Matemática] são do caderno de fichas, do caderno de treino e fichas. (E, C.C., TC, 3 de junho, 2017)

Relativamente às turmas A e B, de acordo com o ponto de vista da maioria dos alunos, as tarefas matemáticas propostas para TPC são do manual do aluno e do caderno de fichas. Quanto à turma C, maioritariamente indicou que os TPC de Matemática são dos cadernos de fichas, do caderno de treino e fichas elaboradas pela docente.

3.3.1.7. Adesão dos alunos aos TPC

No que diz respeito à questão sobre se o aluno costuma realizar sempre os trabalhos para casa, na análise efetuada, constatámos que em cada uma das três turmas, um aluno realiza sempre, dois alunos quase sempre e um realiza às vezes, o que vai de encontro com critério de seleção. Os excertos seguintes iluminam as respostas dos alunos que realizam sempre:

Sim, [faz] sempre [os TPC]. (E, B.R., TA, 9 de maio, 2017)

Sim [faz os TPC] sempre. (E, R.G., TB, 26 de abril, 2017)

Sim, sempre [realiza sempre os TPC]. (E, R.S.2., TC, 2 de junho, 2017)

Em relação aos alunos que não realizam sempre ou realizam às vezes, revelam que isso acontece essencialmente por esquecimento ou porque acabam por têm outras atividades, um dos fatores reconhecidos no modelo de TPC de Cooper (2007) que podem afetar o completamento das tarefas.

Eu faço quase sempre [os TPC], mas eu um dia não fiz porque esqueci-me e outro porque fomos para a casa de um amigo da mãe, jantámos lá e eu esqueci-me de dizer. (E, R.S.1., TA, 08/05/2017)

Faço os trabalhos de casa quase sempre. Já aconteceu esquecer-me [de fazer os TPC]. (E, M.F., TB, 02/05/2017)

Quase sempre. Às vezes esqueço-me [de fazer os TPC] e às vezes tenho hip-hop e não posso fazer [os TPC] (...). (E, T.S., TB, 02/05/2017)

[faz os TPC só às vezes] porque esqueço-me. (E, R.O., TB, 08/04/2017)

[Alguns dias não faz os TPC] porque às vezes esqueço-me, outras tenho festas e outras vezes tenho natação de manhã e depois logo da natação vou logo para a festa e é uma confusão. (E, C.C., TC, 8 de maio, 2017)

Nos seguintes excertos constatamos que a aluna C.D. realiza as propostas apenas às vezes, revelando não só por esquecimento, mas porque por vezes omite à mãe que tem TPC para realizar. Recorde-se que a aluna concorda com a prática desta estratégia pedagógica, no entanto discorda com a quantidade e não revela grande interesse pela área curricular de Matemática, podendo estar estes aspetos relacionados com a sua adesão:

[Só faz os TPC às vezes] porque é chato e porque às vezes eu esqueço-me. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

[Às vezes tem TPC para fazer e] digo à mãe [que não tem] o pai está na Alemanha (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

[Quando a mãe descobre que tem TPC para fazer] ralha comigo e às vezes não descobre. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

3.3.1.8. Consequências da não realização dos TPC

Anteriormente constatámos dos doze alunos entrevistados, apenas três realizam sempre os TPC. Deste modo, questionámos os alunos se quando não realizam as

propostas, se costumam existir consequências e quais as consequências. A maioria dos alunos indicou que existem, sendo a mais mencionada a realização, posteriormente, das tarefas de TPC. Os seguintes excertos ilustram algumas das respostas:

Não [a professora não disse nada]. E depois ela disse para eu fazer depois. (E, A.S., TA, 9 de maio, 2017)

[Quando não faz os TPC a professora] escreve no caderno, escreve a data e escreve que não fez e para vir feito e assinado. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

Os meninos que não fizeram [os TPC] às vezes têm de fazer depois. (E, M.F., TB, 2 de maio, 2017)

[Quando não faz o TPC a professora] diz para fazer no outro dia. (E, C.C., TC, 3 de junho, 2017)

No excerto da aluna C.D., que realiza os TPC apenas às vezes, refere que para além de ter de realizar posteriormente as tarefas, é ainda comunicado ao encarregado de educação o sucedido. Ainda assim, dois alunos da turma B referiram que não existiam quaisquer consequências:

Não [há nenhum castigo quando não faz os TPC]. (E, R.O., TB, 8 de abril, 2017)

3.3.1.9. Hábitos de realização dos TPC

Os seguintes excertos ilustram algumas das respostas dos alunos sobre os hábitos de realização dos trabalhos para casa:

Não [faz logo os TPC]. Chego, vou lanchar e depois vou para a sala de estudo fazer trabalhos de casa. (E, B.R., TA, 9 de maio, 2017)

Às vezes sim. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

Não [faz logo os TPC quando chega a casa], normalmente brinco um bocadinho ou então lancho e depois é que faço os trabalhos. (E, R.G., TB, 26 de abril, 2017)

Faço logo [os TPC quando chega a casa] (...) (E, M.F., TB, 2 de maio, 2017)

[Chega e] faço logo [os TPC]. (E, D.G., TC, 7 de junho, 2017)

Não [realiza logo os TPC], primeiro lancho e depois faço [os trabalhos de casa]. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

Às vezes não [chega a casa e faz os TPC], às vezes vou para a garagem brincar com a minha mana. (E, R.S.2., TC, 2 de junho, 2017)

A partir da análise de conteúdo, constatámos que maioritariamente os alunos entrevistados da turma A tem por hábito realizar os TPC após o lanche, enquanto que uma aluna menciona que nem sempre isso acontece, não revelando o porquê. No que diz respeito à turma B, a maioria dos alunos entrevistados revelam que habitualmente realizam os TPC logo quando chega a casa, à exceção de um aluno que normalmente primeiramente lancha ou brinca. Já os hábitos de realização dos alunos entrevistados da turma C são mais diversificados, uma vez que dois alunos referem que normalmente realizam logo, outro aluno nem sempre isso acontece e uma aluna geralmente só após o lanche.

3.3.1.10. Tempo para brincar após os TPC

Na perspetiva de Araújo (2009), a prática dos trabalhos para casa implica que o aluno prescindia de algumas atividades de lazer. Ainda assim, quando inquiridos sobre se têm tempo para brincar após a realização dos TPC, a maioria dos alunos considera que sim:

A minha mãe vai fazer o jantar e eu tenho um bocado [tempo para brincar depois dos TPC]. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

Tenho um bocado de tempo [para brincar depois dos TPC] e depois é que vou jantar. (E, R.O., TB, 8 de abril, 2017)

Tenho sempre [tempo para brincar depois dos TPC]. (E, R.S.2., TC, 2 de junho, 2017)

[às vezes não tem tempo para brincar depois dos TPC] porque às vezes nós fazemos os trabalhos no ATL e às vezes mandam-nos fazer mais [trabalhos]. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

De todos os alunos inquiridos apenas uma aluna, tal como se pode constatar no último excerto apresentado, mencionou que nem sempre tem tempo para brincar após a realização dos TPC, isto porque no ATL que frequenta por vezes tem de realizar outras tarefas para além das propostas pela professora.

3.3.1.11. Local de realização dos TPC

Os seguintes excertos iluminam algumas das respostas dos alunos sobre o local onde costumam realizar os trabalhos para casa:

Sim [quase sempre faz os TPC] em casa, mas outras vezes, quando a mãe vai chegar tarde a casa (...) fazemos os trabalhos na casa da avó. (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

Às vezes quando não tenho tempo [de fazer no ATL] é que eu faço em casa. (E, B.R., TA, 9 de maio, 2017)

[costuma fazer os TPC] sim, na minha casa. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

[Faz os TPC] quase sempre no ATL. Só quando às vezes a professora manda nas férias e ao sábado ao domingo eu faço em casa. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

[Costuma realizar os TPC] em casa da minha mãe. Mas às vezes em casa da minha avó. (E, R.S.2., TC, 2 de junho, 2017)

Deste modo, a partir da análise compreende-se que a maior parte dos alunos realiza os TPC em casa, seguido do ATL e noutro local (casa da avó).

3.3.3.12. Realização dos TPC

Quando inquiridos se alguém costuma ajudar a realizar os trabalhos para casa, a maioria dos alunos entrevistados refere que, por vezes, realiza as tarefas autonomamente, outras vezes com ajuda de outrem, fator que pode afetar o completamento das tarefas, de acordo com o modelo de Cooper (2007). Excecionalmente, um aluno da turma A mencionou que concretiza sempre autonomamente e um aluno da turma C sempre com ajuda:

Sozinho. Nunca faço [os TPC] acompanhado. (E, A.S., TA, 9 de maio, 2017)

Às vezes quando eu percebo tudo, faço sozinha [os TPC]. Quando não percebo, preciso de ajuda para me ajudarem no [TPC] que eu não percebi. (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

(...) às vezes faço com ajuda (...). Quando são fáceis, quando eu já sei tudo, ela faz o comer e eu estou a fazer os trabalhos [sozinha]. (E, M.F., TB, 2 de maio, 2017)

As coisas [do TPC] que eu sei faço sozinha e as coisas que não sei faço com ajuda. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

Não [nunca faz os TPC sozinho], mas tenho de experimentar um dia. (E, D.G., TC, 7 de junho, 2017)

Anteriormente, constatámos que, dos doze alunos entrevistados, três frequentam o ATL. No entanto, apenas o B.R. e a E.M. referem que realizam os TPC por vezes com ajuda.

3.3.3.13. Tipos de apoio nos TPC

Na perspetiva de Marujo, Neto e Perloiro (2010) os pais devem apoiar o aluno na realização dos TPC, quando é necessário. No entanto, a partir da análise de conteúdo, constatámos que os tipos de apoio dos alunos das três turmas normalmente são a mãe, o pai, ambos e/ou até os avós:

[Faz os TPC] com a mãe (...). (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

[Quando faz os TPC] às vezes é o meu pai às vezes é a minha mãe [que ajuda]. (E, R.O., TB, 8 de abril, 2017)

Normalmente o avô é que ajuda mais [a fazer os TPC], mas às vezes (...) vai lá a avó [ajudar nos TPC]. (E, R.G., TB, 26 de abril, 2017)

(...) quando ela [mãe] está a trabalhar é a avó [que ajuda com os TPC]. (E, M.F., TB, 2 de maio, 2017)

[Realiza os TPC] sempre com a mãe, só. (E, D.G., TC, 7 de junho, 2017)

[A avó ajuda a fazer os TPC] é muito raro ser a mãe. (E, R.S.2., TC, 2 de junho, 2017)

Podemos constatar que a aluna R.S.1. para além da ajuda dos pais e dos avós, por vezes também tem o apoio do irmão. Já a C.C. revela que, para além do seu pai, também costuma realizar os TPC com a tia. Todos estes atores sociais são coerentes com a literatura (Araújo, 2009):

(...) a mãe e a seguir é o pai. A avó e o avô também às vezes [ajudam nos TPC]. (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

[Faz os TPC com a ajuda da tia] só algumas vezes é que é o pai. (E, C.C., TC, 3 de junho 2017)

Tal como já foi mencionado, dos três alunos entrevistados que frequentam o ATL, apenas dois referiram que concretizam os TPC com ajuda, neste caso dos adultos. Todavia, constatou-se que esses mesmos alunos por vezes também os fazem em casa, observando-se que têm também a colaboração dos pais:

[Quem ajuda nos TPC] é a senhora do ATL. (E, B.R., TA, 9 de maio, 2017)

[Quando faz em casa] os pais ajudam só quando tenho dúvidas. (E, B.R., TA, 9 de maio, 2017)

A mãe [ajuda a fazer os TPC em casa]. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

[No ATL quem ajuda] é só uma menina. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

3.3.3.14. Estratégias de correção dos TPC

No que se refere à questão quando tens TPC, como é feita a sua correção, na análise efetuada emergiram três categorias: (1) grande grupo, (2) individualmente e (3) sem a presença do aluno. Os seguintes excertos iluminam algumas das respostas dos alunos relativamente à dos TPC em grande grupo:

[Para corrigir os TPC] ela às vezes pede para nós abrirmos o livro e dizemos as respostas e às vezes é no quadro. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

[Para corrigir os TPC] às vezes é ela que faz, às vezes somos nós [no quadro]. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

É ela que faz às vezes [a correção]. Às vezes chama os meninos para responderem às perguntas ou irem lá fazer vezes [ao quadro]. (E, M.F., TB, 2 de maio, 2017)

Algumas vezes faz [a correção do TPC] no quadro, que é para nós imitarmos e fazermos a correção. (E, D.G., 7 de junho, 2017)

[na correção em grande grupo] às vezes nós é que dizemos a resposta e outras vezes é a professora. (E, D.G., 7 de junho, 2017)

Podemos considerar que, embora as docentes corrigem os TPC em grande grupo, nomeadamente oralmente ou no quadro, existem dois tipos de *feedback* coerentes com a literatura (Rosário et al., 2015), com a participação não só das professoras, mas também pelos alunos.

Relativamente à correção individual, apenas os alunos da turma B referiram que a docente costuma realizar. Podemos a partir da análise dos excertos constatar que, quando isso acontece, a verificação do TPC concluído (Rosário et al., 2015), a escrita de comentários (Cooper et al., 2006), ou seja, a carinha, são alguns exemplos de *feedback* dados pela professora:

Às vezes [corrige] no quadro, outras vezes [corrige individualmente] com os meninos. (E, M.F., TB, 2 de maio, 2017)

(...) ela [para corrigir os TPC] normalmente pede para pormos os trabalhos em cima da mesa e que abramos os livros, se for folha não é preciso abrir, porque é uma folha e depois ela vê os trabalhos e põe certo, põe mais ou menos ou errado. (E, R.G., TB, 26 de abril, 2017)

Quando faço ela [os TPC a professora] põe um certo e uma carinha. (E, R.O., TB, 8 de abril, 2017)

Os alunos da turma A e C mencionaram que a docente, por vezes, também corrige os TPC sem a presença do aluno, ou seja, recolha e corrige as resoluções dos alunos, *feedback* reconhecido na literatura (Rosário et al., 2015). Alguns dos discentes referiram que, por vezes, essa estratégia é realizada por outrem, como por exemplo, a estagiária ou pela docente do apoio:

(...) Mas às vezes damos à professora os trabalhos e outras vezes é a professora estagiária [para corrigir] (...). (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

[para corrigir os TPC] os meninos estão com os livros, entregam à professora depois ela corrige, depois manda outra vez entregar os livros aos meninos. (E, C.C., TC, 3 de junho, 2017)

Não [é sempre a professora]. Às vezes era a professora estagiária, quando estava cá e agora é a professora [do apoio] Manuela, às vezes [que corrige os TPC]. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

3.3.3.15. Importância da correção dos TPC

Aos questionarmos os alunos se a correção dos TPC é importante, na análise efetuada emergiram duas categorias, nomeadamente a relevância da correção e a estratégia de correção mais significativa. Os seguintes excertos iluminam algumas das respostas dos alunos, do qual constatámos que, em geral, os alunos das três turmas concordaram que sim, é importante a correção dos TPC e acabam por mencionar qual o propósito da mesma, no seu ponto de vista:

Sim [é importante a correção], para ter bem os trabalhos. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

É [importante a correção dos TPC], porque depois quem tem errado pode corrigir. (E, E.M., TC, 5 de junho, 2017)

Ainda assim, um aluno referiu que nem sempre a correção é importante, mencionando que realiza os TPC habitualmente em casa e realiza acompanhado por um familiar, que costuma verificar as tarefas quando concluídas:

Às vezes, mas tenho sempre tudo bem porque o meu pai ajuda e corrige lá em casa e depois já trago bem as coisas. (E, T.S., TB, 2 de maio, 2017)

No que respeita à estratégia de correção mais relevante, de acordo com a opinião geral dos alunos das três turmas é a correção em grande grupo, aludindo que é uma estratégia que lhes permite fazer a correção das suas resoluções. No caso da aluna M.F. refere ainda que ajuda a não repetir o erro. Os seguintes excertos ilustram algumas das respostas:

Eu gosto mais [da correção] de ir ao quadro ou de dizer aos meninos as respostas [grande grupo], porque assim nós podemos ter mal e podemos emendar e depois acho que a professora corrige noutro dia e já temos certo e já não é preciso apagar e fazer de novo. (E, R.S.1., TA, 8 de maio, 2017)

[é importante corrigir em turma] porque (...) eu tinha no meu livro o resultado errado e depois a professora escreve no quadro, eu olho para aquela conta, corrijo a minha conta e para a próxima faço bem. (E, M.F., TB, 2 de maio, 2017)

[a correção no quadro ajuda mais] porque nós fazemos muitas vezes contas no quadro que é para corrigir. Às vezes eu faço mal os resultados e depois assim tenho de mudar para ficar certo e igual ao quadro. (E, D.G., 7 de junho, 2017)

Contudo, o aluno R.G. prefere a correção individual, pois na sua opinião a correção no quadro pode induzir em erro. Enquanto que os alunos C.D. e R.S.2. preferem que a professora faça a correção dos TPC sem estarem presentes. No excerto do aluno da turma C podemos ainda considerar que, posteriormente, retifica as tarefas, quando estas estão incorretas:

É importante [a professora corrigir individualmente] porque ela pode fazer a correção no quadro, mas por exemplo, ela chama um menino que fez os trabalhos de casa. Se ela chamar ele vai fazer ao quadro. Se ele copiar, vai ficar mal. Temos uma má correção no quadro, eu acho que assim é melhor [a correção individual]. (E, R.G., 26 de abril, 2017)

[a forma que mais gosta da correção é que] seja ela a ver sozinha, enquanto estamos a fazer outro trabalho. (E, C.D., TA, 16 de maio, 2017)

[a maneira que ajuda mais a perceber no que se enganou é] quando [a professora] mete as cruzes, depois eu corrijo tudo bem. (E, R.S.2., TC, 2 de junho, 2017)

3.3.2. Encarregados de educação

3.3.2.1. Frequência dos TPC

No que diz respeito à regularidade com que são prescritos trabalhos para casa (ver Figura 11), a maioria dos encarregados de educação da turma A, ou seja, 75% referiu 3 a 4 vezes por semana, 20% indicou todos os dias e apenas 5% dos inquiridos indicou que são prescritos 1 a 2 vezes por semana.

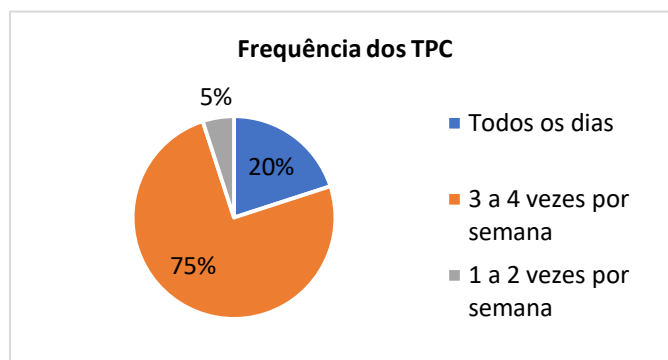


Figura 11 – Frequência dos TPC da turma A

Na turma B, a maior parte dos encarregados de educação (ver Figura 12), ou seja, 92% referiu que são prescritos trabalhos para casa 3 a 4 vezes por semana e apenas 8% indicou que são prescritos 1 a 2 vezes por semana.

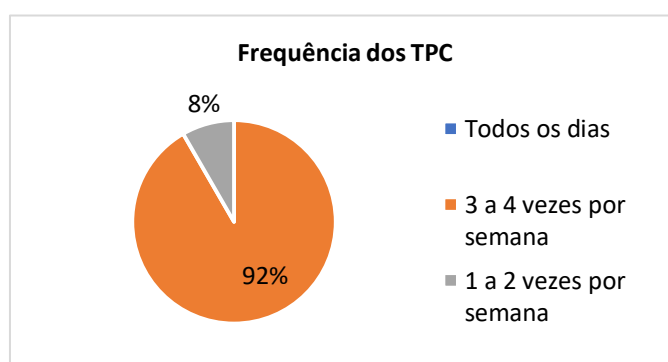


Figura 12 – Frequência dos TPC da turma B

Relativamente à regularidade com que são prescritos trabalhos para casa na turma C (ver Figura 13), mais de metade dos encarregados de educação (63%) indicou que ocorrem 3 a 4 vezes por semana, 31% indicou todos os dias e apenas 6% indicou que são prescritos 1 a 2 vezes por semana.

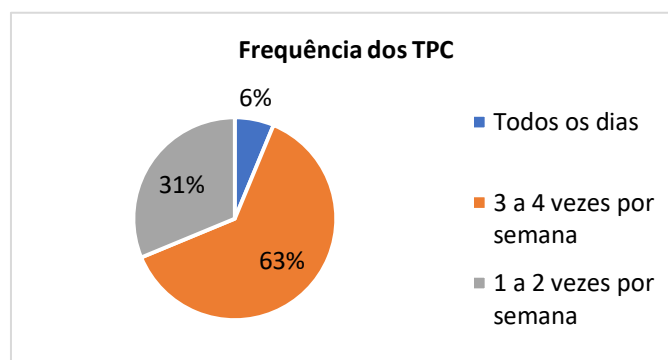


Figura 13 – Frequência dos TPC da turma C

Em suma, nas três turmas observamos que, na opinião da grande maioria dos encarregados de educação, os TPC são enviados com uma frequência de 3 a 4 vezes por semana, o que vai de encontro com a proposta de Cooper (2007).

3.3.2.2. Tempo de realização dos TPC

Em relação ao tempo que os alunos despendem com os trabalhos para casa (ver Figura 14), as opiniões dos encarregados de educação dividem-se, uma vez que 25% respondeu entre 40 a 45 minutos ou entre 30 a 39 minutos, 20% entre 46 minutos a 1 hora ou entre 15 a 29 minutos, 5% mais de 1 hora e só 5% mencionou menos de 14 minutos.

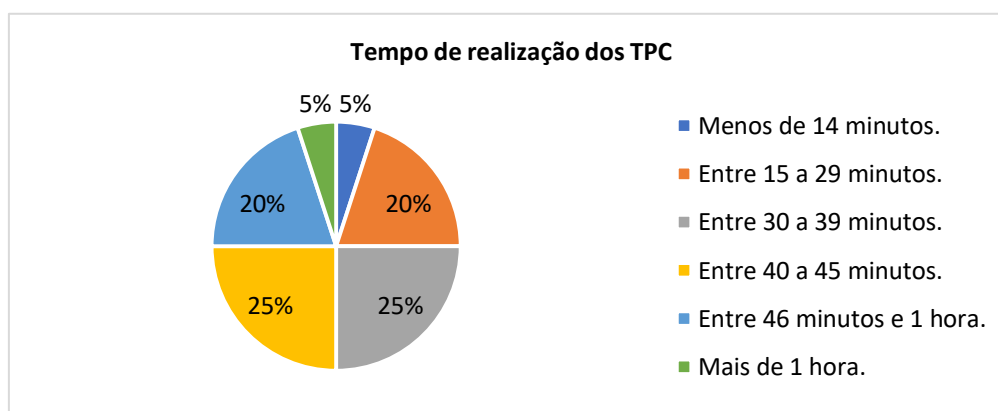


Figura 14 – Tempo de realização dos TPC da turma A

No que diz respeito ao tempo que os alunos da turma B gastam com a realização dos trabalhos para casa (ver Figura 15), são diversas as opiniões dos encarregados de educação. Cerca de 31% indicou entre 30 a 39 minutos ou 15 a 29 minutos, 19% mencionou mais de 1 hora, 13% indica 40 a 45 minutos e 6% referiu entre 46 minutos e 1 hora. É de salientar que nenhum dos inquiridos mencionou que o seu educando dedica menos de 14 minutos.

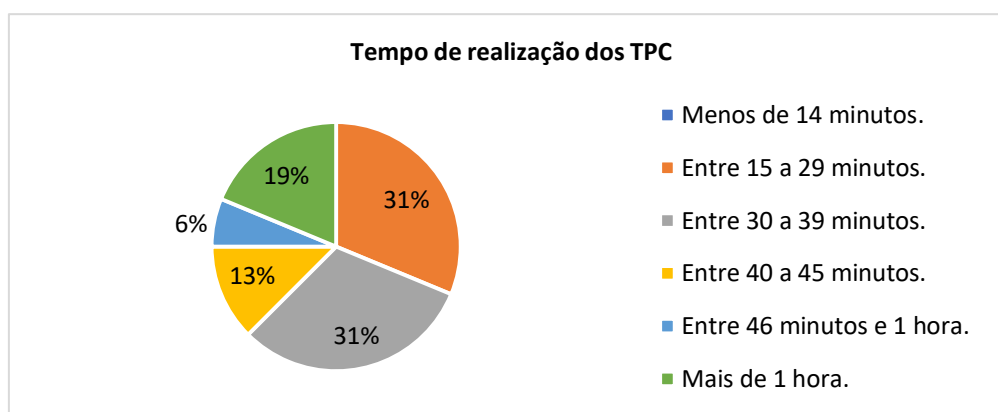


Figura 15 – Tempo de realização dos TPC da turma B

Na turma C, os encarregados de educação quando inquiridos sobre quanto tempo o seu educando dedica à realização dos trabalhos para casa (ver Figura 16), 38% respondeu entre 46 minutos a 1 hora, 25% entre 15 a 29 minutos, 17% indicou entre 30 a 39 minutos, 8% mencionou 1 hora ou entre 40 a 45 minutos e 4% referiu menos de 14 minutos.

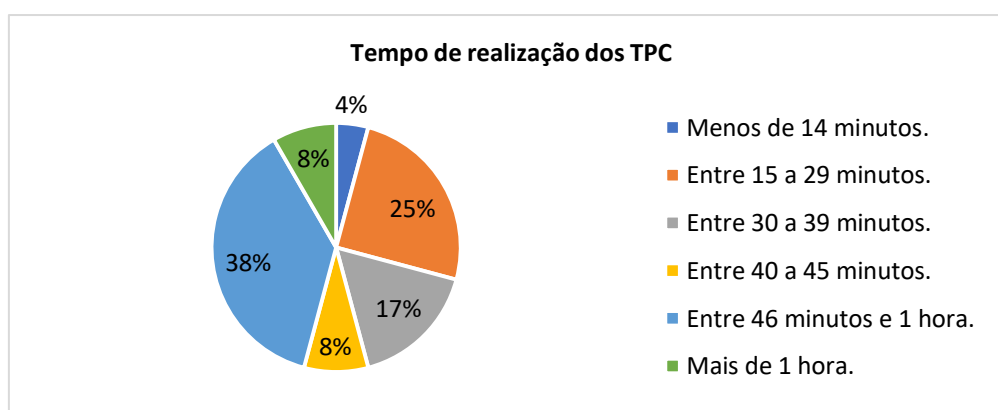


Figura 16 – Tempo de realização dos TPC da turma C

Resumindo, ainda que as opiniões se dividam entre as três turmas, é possível constatar-se que, na percepção geral dos encarregados de educação, o tempo que os alunos despendem com os TPC, é cerca de 15 a 29 minutos ou 30 a 39 minutos, o que não corresponde ao tempo proposto Cooper (2007) e Van Voorhis (2011), isto é, 10 minutos no 1.º ano de escolaridade.

3.3.2.3. Local de realização dos TPC

No que diz respeito ao local onde os alunos da turma A realizam os trabalhos, é possível observar, através da Figura 17, que 85% referiu em casa, ou seja, a maioria, e 15% indicou no centro de estudos. Nenhum dos inquiridos mencionou no prolongamento ou outro local.

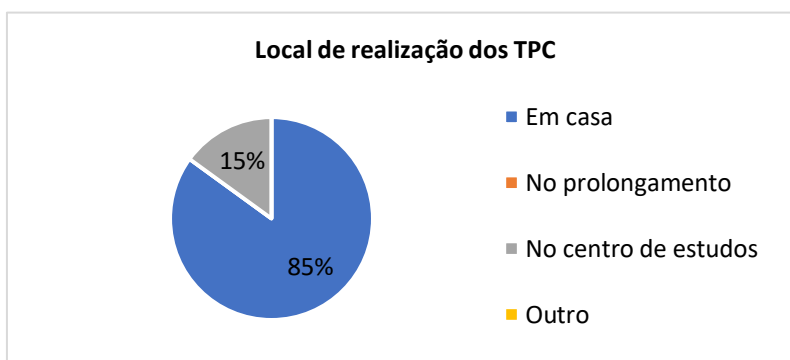


Figura 17 – Local de realização dos TPC da turma A

Quanto ao local onde os alunos da turma B costumam realizar os trabalhos para casa, segundo os encarregados de educação (ver Figura 18) é sobretudo em casa (82%), existe ainda uma pequena percentagem de alunos que realiza no centro de estudos (12%) ou noutro local, neste caso em casa da avó (6%). Nenhum encarregado de educação indicou que o seu educando realiza os deveres no prolongamento.

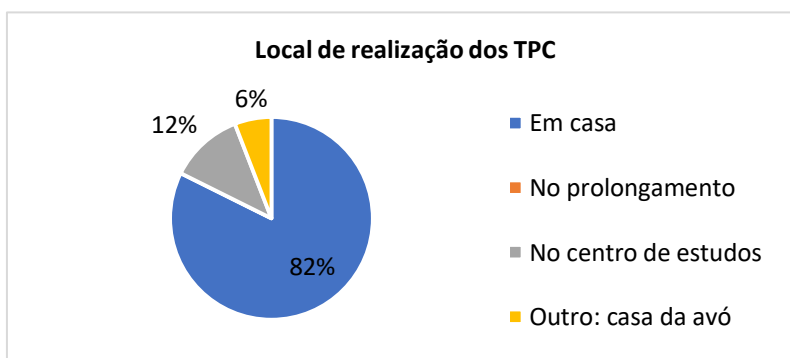


Figura 18 – Local de realização dos TPC da turma B

Relativamente ao local onde os alunos da turma C realizam os trabalhos para casa (ver Figura 19), segundo os encarregados de educação, é essencialmente em casa (84%), ainda que, alguns alunos, realizam no centro de estudos (16%). De salientar, que nenhum encarregado de educação referiu que o seu educando realiza os trabalhos para casa no prolongamento ou noutro local.

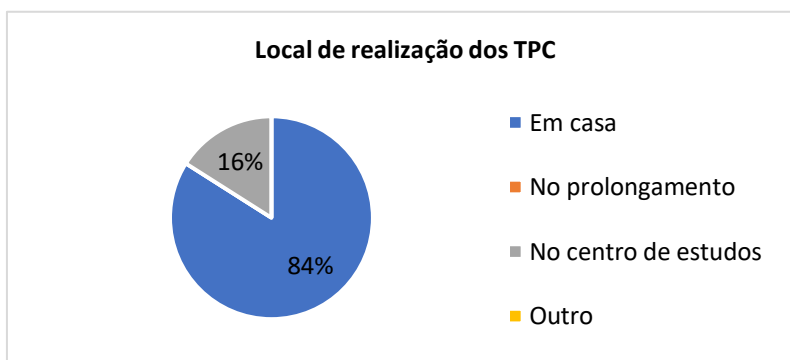


Figura 19 – Local de realização dos TPC da turma C

Portanto, tendo em consideração as três turmas, constatamos que, no ponto de vista da maioria dos encarregados de educação, o local onde geralmente os alunos realizam os TPC é em casa. Relativamente aos alunos que realizam os TPC noutros locais, poderão ser várias as causas, nomeadamente pelas condições físicas e materiais (Rebello & Correia, 1999), por falta de disponibilidade de tempo (Marques, 2001; Villas-Boas, 1994, citado por Henriques, 2006) ou de conhecimentos dos pais/EE (Araújo, 2009).

3.3.2.4. Frequência das áreas curriculares

Em relação à frequência das áreas curriculares que os discentes da turma A costumam ter para trabalho para casa (ver Tabela 10), mais de metade dos inquiridos (70%) mencionou o Português como a área curricular mais frequente, 20% indicou a Matemática e 5% o Estudo do Meio. Como segunda área curricular mais frequente para TPC, 60% dos encarregados de educação mencionaram a Matemática, 25% o Português e 10% o Estudo do Meio. Quanto à área curricular que é menos frequente prescrita, 80% dos encarregados de educação indicam o Estudo do Meio e 15% a Matemática. Nenhum dos inquiridos referiu o Português.

Deste modo, constata-se que a área curricular mais frequente para TPC na turma A é o Português, seguidamente a Matemática e com menos frequência o Estudo do Meio.

Tabela 10 – Frequência das áreas curriculares para TPC da turma A

Frequência das áreas curriculares	1.º	2.º	3.º
Matemática	20%	60%	15%
Português	70%	25%	0%
Estudo do Meio	5%	10%	80%
Não respondeu/resposta nula	5%	5%	5%

Na turma B, no que diz respeito à frequência das áreas curriculares (ver Tabela 11), cerca de 81% dos encarregados de educação, ou seja, a maioria, referiu que é o Português a área curricular mais prescrita, ainda assim 13% indicou a Matemática. Em relação à segunda área curricular mais prescrita, 75% mencionou a Matemática, 13% o Português e 6% o Estudo do Meio. O Estudo do Meio é a opção mais escolhida, por cerca de 88% dos encarregados de educação como a área curricular que é menos frequentemente prescrita como TPC. Ainda assim, 6% indicou a Matemática.

Portanto, observa-se que na turma B a área curricular mais frequente que os alunos costumam ter para TPC é o Português, a segunda mais frequente a Matemática e com menos assiduidade o Estudo do Meio.

Tabela 11 – Frequência das áreas curriculares para TPC da turma B

Frequência das áreas curriculares	1.º	2.º	3.º
Matemática	13%	75%	6%
Português	81%	13%	0%
Estudo do Meio	0%	6%	88%
Não respondeu/resposta nula	6%	6%	6%

No que diz respeito à área curricular mais frequente para TPC da turma C (ver Tabela 12), 79% dos encarregados de educação consideram o Português, 13% a Matemática e 4% o Estudo do Meio. Como segunda área curricular mais frequente para TPC, 79 % dos encarregados de educação indicaram a Matemática e 17% o Português. Nenhum dos inquiridos mencionou o Estudo do Meio. Em relação à área curricular menos frequente, 92% dos inquiridos referiu o Estudo do Meio e apenas 4% a Matemática. O Português não foi indicado por nenhum dos encarregados de educação.

Assim, compreende-se que a área curricular com maior frequência para TPC da turma C é o Português, de seguida a Matemática e com menor frequência o Estudo do Meio.

Tabela 12 – Frequência das áreas curriculares para TPC da turma C

Frequência das áreas curriculares	1.º	2.º	3.º
Matemática	13%	79%	4%
Português	79%	17%	0%
Estudo do Meio	4%	0%	92%
Não respondeu/resposta nula	4%	4%	4%

Em suma, nas três turmas observamos que, na opinião da maioria dos encarregados de educação a área curricular mais frequente para TPC é o Português, seguidamente a Matemática e com menor regularidade o Estudo do Meio.

3.3.2.5. Tipos de tarefas matemáticas mais frequentes

Na turma A, relativamente aos tipos de tarefas matemáticas mais frequentes (ver Tabela 13), a maioria dos encarregados de educação, ou seja, cerca de 80% indica que os exercícios são as tarefas mais prescritas, 10% menciona que são problemas e 5% os desafios. Quanto ao segundo tipo de tarefas matemáticas mais frequentes, 75% dos encarregados de educação, portanto, a generalidade indica que são problemas, 15% exercícios e 5% desafios.

Desta forma, observa-se que na turma A o tipo de tarefas matemáticas mais frequente que os alunos têm para trabalhos para casa (TPC) são exercícios e a segundo mais frequente problemas.

Tabela 13 – Tipos de tarefas matemáticas mais frequentes para TPC da turma A

Tipos de tarefas matemáticas mais frequentes	1.º	2.º
Exercícios	80%	15%
Problemas	10%	75%
Desafios	5%	5%
Não respondeu/resposta nula	5%	5%

Em relação aos tipos de tarefas matemáticas mais frequentes para TPC da turma B (ver Tabela 14), todos os encarregados de educação que responderam (94%) consideram os exercícios como tarefa mais frequente. Como segundo tipo de tarefas

matemáticas mais frequentes 75% dos encarregados de educação indicaram problemas e 19% desafios.

Assim, compreende-se que o tipo de tarefas de tarefas matemáticas mais frequentes para TPC da turma B são exercícios e o segundo tipo são problemas.

Tabela 14 – Tipos de tarefas matemáticas mais frequentes para TPC da turma B

Tipos de tarefas matemáticas mais frequentes	1.º	2.º
Exercícios	94%	0%
Problemas	0%	75%
Desafios	0%	19%
Não respondeu/resposta nula	6%	6%

Quanto aos tipos de tarefas matemáticas mais frequentes para TPC da turma C (ver Tabela 15), 96% dos encarregados de educação mencionou os exercícios como tarefa mais frequente e 4% problemas. Como segundo tipo de tarefas matemáticas mais frequentes, novamente 96% dos encarregados de educação, neste caso mencionaram problemas e só 4% exercícios.

Portanto, constata-se que as tarefas mais frequentes são exercícios e seguidamente problemas, não havendo qualquer alusão a outro tipo de tarefas matemáticas, como por exemplo, os desafios.

Tabela 15 – Tipos de tarefas matemáticas mais frequentes para TPC da turma C

Tipos de tarefas matemáticas mais frequentes	1.º	2.º
Exercícios	96%	4%
Problemas	4%	96%
Desafios	0%	0%

Portanto, constatamos que, no ponto de vista da maioria dos encarregados de educação das três turmas, o tipo de tarefas matemáticas mais frequentemente propostos para TPC são exercícios e, seguidamente, são os problemas.

3.3.2.6. Tipo de tarefas que os E.E. propunham

Quando questionados os encarregados de educação da turma A sobre os tipos de tarefas matemáticas que propunham, 45% indicou problemas, 35% referiu exercícios

e 10% desafios. Ainda assim, 10% dos encarregados de educação não responderam ou apresentaram uma resposta nula (ver Figura 20).

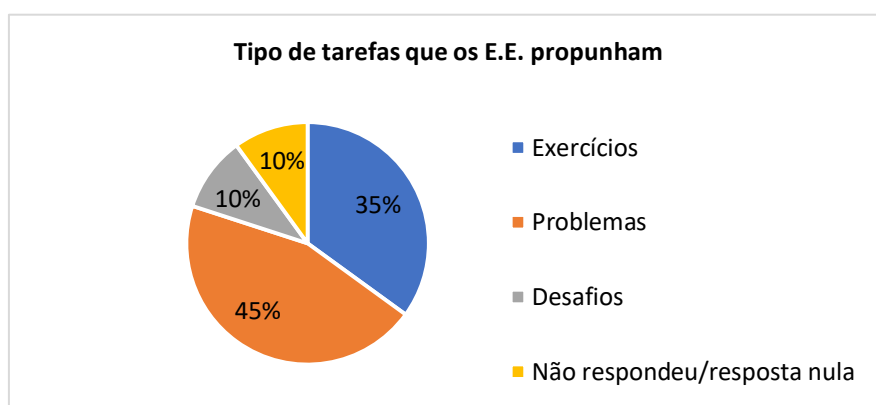


Figura 20 – Tipo de tarefas matemáticas que os E.E. da turma A propunham

Relativamente aos tipos de tarefas matemáticas que os encarregados de educação da turma B propunham seria maioritariamente exercícios (65%). Para 17% dos encarregados de educação problemas e 6% desafios. Ainda assim, 12% não respondeu ou apresentou uma resposta nula ao item (ver Figura 21).

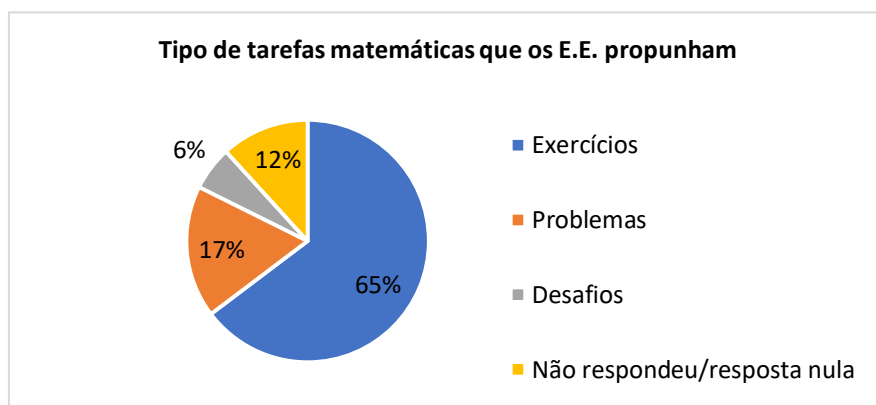


Figura 21 – Tipo de tarefas matemáticas que os E.E. da turma B propunham

No que concerne ao tipo de tarefas matemáticas que os encarregados de educação dos alunos da turma C propunham, as opções encontram-se repartidas, uma vez que para 42% seriam exercícios, para 33% desafios e para 25% problemas (ver Figura 22).

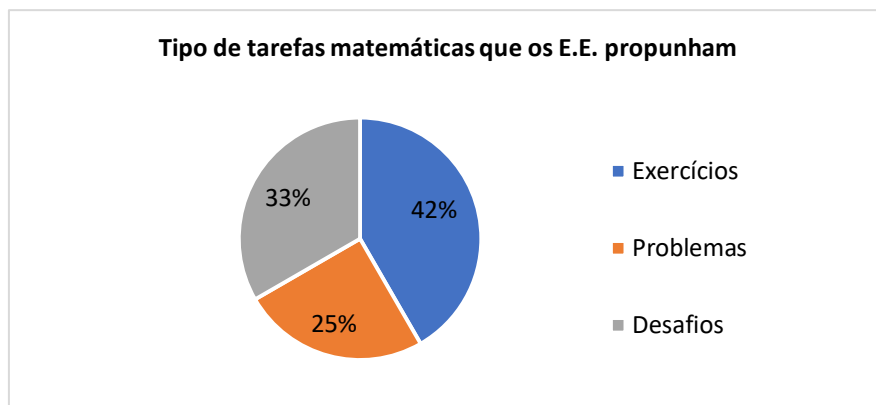


Figura 22 – Tipo de tarefas matemáticas que os E.E. da turma C propunham

Em suma, nas três turmas, constatamos que, se fosse o encarregado de educação a enviar TPC, a maioria propunha exercícios. No entanto, os das turmas B e C propunham exercícios, enquanto que os da turma A revelam preferência por problemas. Para além disso, comparando a perspetiva das três turmas em relação à proposta de desafios, observamos que na turma C, foi a segunda tarefa matemática mais escolhida para proposta de TPC. Contrariamente ao que aconteceu nas restantes turmas, isto é, na turma A foi exercícios e na turma B problemas a segunda tarefa matemática mais escolhida para proposta de TPC.

Quando questionámos as docentes, constatámos que propõem para TPC exercícios, seguidamente problemas e apenas as docentes das turmas A e B propõem, ainda que com menor frequência, desafios. No entanto, constatámos que apenas os encarregados de educação da turma B implementavam as tarefas matemáticas com a mesma frequência que a docente, ou seja, exercícios, seguidamente problemas e depois desafios. Os encarregados de educação da turma A propunham mais problemas do que exercícios, acabando por ser o oposto à prática da docente. No que diz respeito à perspetiva dos encarregados de educação da turma C, os exercícios foram a tarefa mais escolhida, coincidindo com a prática da docente. No entanto revelaram maior preferência por desafios do que problemas, logo o ponto de vista dos inquiridos não está em total conformidade com a prática da docente, pois esta apenas solicita TPC de exercícios e problemas.

3.3.2.6.1. *Porquê da escolha da tarefa matemática*

No que concerne à questão 3.6.1. do questionário, de resposta aberta, era solicitado aos encarregados de educação que justificassem a razão pela qual propunham para TPC exercícios, problemas ou desafios. Deste modo, na análise de conteúdo emergiram três categorias, nomeadamente exercícios, problemas e desafios.

Relativamente aos exercícios, tal como observámos anteriormente, foi a tarefa mais escolhida pelas turmas B e C na questão 3.6.. Os encarregados de educação das três turmas que escolhiam este tipo de tarefas para TPC, mencionam que são úteis para a apropriação de conhecimentos, através da prática, da consolidação, mas também são úteis para o desenvolvimento de capacidades e competências, por exemplo, o raciocínio matemático, a autonomia, tal como podemos observar nos seguintes excertos:

(...) é necessário ter bastante prática nos exercícios para compreender e facilmente executar corretamente problemas. (Q13, TA)

(...) os exercícios são essenciais para eles praticarem, só o que fazem na escola não chega. (Q30, TB)

(...) o aluno consegue consolidar o que foi lecionado. (Q23, TB)

(...) para ter bases para os próximos anos. (Q29, TB)

(...) ajudar a melhorar o raciocínio matemático. (Q49, TC)

(...) para os alunos terem maior autonomia. (Q53, TC)

Os seguintes excertos evidenciam a razão pela qual os encarregados de educação afirmam serem os problemas que propunham para TPC.

(...) é onde podem surgir mais dúvidas. (Q3, TA)

Desenvolver raciocínio (...) (Q9, TA)

Desenvolver (...) cálculo mental. (Q9, TA)

(...) o meu educando (...) gosta de resolver alguns problemas. (Q28, TB)

Exige mais cálculos (...) (Q60, TC)

(...) engloba a resolução de exercícios. (Q41, TC)

Porque (...) o meu educando tem mais dificuldade. (Q58, TC)

Precisa de ser obrigado a pensar. (Q43, TC)

Salienta-se que foi na turma A que mais encarregados de educação propunham problemas como TPC. Nestes excertos podemos constatar que os encarregados de educação das três turmas que sugeriam para TPC problemas, tinham como finalidade o desenvolvimento de competências, nomeadamente o raciocínio (matemático), competência que reuniu o maior número de respostas, mas também o cálculo mental, a concentração, o pensamento. Particularmente, apenas os encarregados de educação das turmas A e C propunham TPC problemas para a apropriação de conhecimentos.

Por fim, são apresentados alguns excertos que ilustram o porquê dos encarregados de educação enviarem desafios para TPC. Constatamos que estes eram propostos, pois permite o desenvolvimento de capacidades e competências e apenas alguns dos encarregados de educação da turma C com a intencionalidade de apropriação de conhecimentos, aludindo ao lúdico, tal como se pode observar através do excerto Q47:

(...) estimula o raciocínio, importante para o desenvolvimento escolar e pessoal. (Q2, TA)

Colocar o meu educando a pensar através do estímulo que é o desafio. (Q14, TA)

(...) é encarado de forma mais leve. (Q20, TA)

(...) é importante que os alunos sejam estimulados a pensar ... fora do "standard" dos exercícios. (Q33, TB)

Porque há tempo para fazer os TPC e para brincar com desafios e ao mesmo tempo aprender. (Q47, TC)

O meu educando realiza com alguma facilidade os exercícios e problemas. Os desafios seriam mais estimulantes (...) (Q50, TC)

Porque em casa há mais tempo e espaço para desenvolver desafios, sair do que é mais rotineiro. (Q54, TC)

Os desafios seriam mais estimulantes, desenvolvendo novas competências. (Q50, TC)

3.3.3. Professores

3.3.3.1. Prática dos TPC

Os seguintes excertos iluminam as respostas das professoras relativamente à prática associadas aos trabalhos para casa:

Sim, sim [propõe TPC]. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

(...) sabendo que os trabalhos de casa são importantes, eu sou uma das que manda muito poucos (...), porque eu acho que (...) também não devem ser em exagero, nem têm de ser para termos a criança ocupada (...). (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Sim, têm [TPC]. À segunda, à quarta e à sexta. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

Deste modo, constata-se que todas as docentes entrevistadas propõem TPC. No excerto da professora da turma B, podemos observar que, no seu ponto de vista, são importantes, no entanto reconhece que não devem ser em demasia. No que concerne ao excerto da docente da turma C, podemos considerar dois aspetos que tem em conta na implementação desta estratégia pedagógica, nomeadamente a frequência e quais os dias que propõe TPC.

3.3.3.2. Frequência dos TPC

Quando questionadas sobre a frequência com que propõem trabalhos para casa, todas as docentes indicaram três vezes por semana, o que vai de encontro com a proposta de Cooper (2007). Os dias foram definidos previamente, ainda que os da turma A não sejam comuns com os da turma B e C, tal como se pode observar nos seguintes excertos. Particularmente no excerto da professora da turma C, podemos considerar que é uma prática habitual propor TPC três vezes por semana:

[Têm TPC em] dias definidos, porque os dias em que estão comigo até às 17h30 está definido que não levam trabalho de casa. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Sim, levam trabalhos de casa às segundas, quintas e sextas. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

(...) os meus alunos levam trabalhos de casa três vezes por semana, às segunda, quartas e sextas-feiras. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

O que faço eu por norma, é 3 vezes por semana [há TPC]. Sempre tive este hábito e por coincidência, aqui também já se fazia assim. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

3.3.3.3. Políticas dos TPC

Os seguintes excertos ilustram as respostas das professoras relativamente às políticas dos trabalhos para casa:

Não [há nenhuma política], é gerido individualmente por cada professor. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Aqui não temos norma, apenas entre as professoras do 1.º ano existe a prática de enviarmos três vezes por semana, o que não significa que seja os dias comuns entre as turmas. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Não é que seja norma, mas está, digamos assim acordado entre, neste caso no 1.º ano as professoras mandarem sempre três vezes por semana. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

Podemos constatar, a partir dos excertos, que na escola não existe nenhuma política, nenhuma decisão institucional sobre a prática dos TPC. Contudo, podemos concluir que existe uma prática comum entre as três docentes do 1.º ano de escolaridade, ou seja, proporem TPC três vezes por semana, resultado de um trabalho colaborativo entre as mesmas docentes, no que respeita à planificação e operacionalização das práticas em sala de aula.

3.3.3.4. Áreas curriculares mais frequentes para TPC

Relativamente à área curricular mais frequente para os TPC, todas as professoras revelaram que existe preferência para Português e Matemática, dando, sobretudo, mais ênfase ao Português. Os seguintes excertos evidenciam a argumentação defendida pelas três docentes:

(...) mais trabalhos de casa dessas áreas curriculares porque os currículos do Português e da Matemática nos primeiros anos de escolaridade são mais densos e, portanto, penso que exigem maior treino. (...) vão essencialmente, trabalhos até mais vezes de Português, do que Matemática, (...) porque o Português abrange a aprendizagem da leitura e da escrita. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Mais especificamente Matemática e Língua Portuguesa. Primeiro, Língua Portuguesa porque se eles estão no 1.º ano e precisam de aprender a ler bem, portanto que é uma das tarefas que levam muito para casa é ler. (...) se eles não souberem ler e interpretar, também não conseguem depois dar o salto para a Matemática. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Eu por acaso incido mais sobre o Português e a Matemática. O Estudo do Meio, talvez pela facilidade que seja o programa o Estudo do Meio normalmente não mando no 1.º ano (...) (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

(...) o Português (...) porque é muito importante no 1.º ano, uma vez que é neste ano que se adquire a leitura, o domínio da leitura e da escrita. A Matemática também é outra área que acho que é muito importante. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

3.3.3.5. Tipos de tarefas matemáticas frequentes para TPC

As professoras, quando questionadas sobre os tipos de tarefas que habitualmente propõem como TPC na área curricular de Matemática, é possível constatar a partir dos seguintes excertos que são, essencialmente, exercícios e problemas:

Têm habitualmente exercícios de números e numeração, leitura de números, escrita de números, contagens, resolução de cálculos, de algoritmos e eventualmente algum problema. Embora eu não goste muito de mandar muitos problemas para casa, dado que eles precisam da ajuda do adulto e preferia que eles desenvolvessem a capacidade de realizarem sozinhos os trabalhos de casa. Desafios, muito esporadicamente. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Exercícios, problemas e às vezes até temos inclusivamente no Agrupamento o projeto desafios matemáticos mensais para os alunos (...). (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Procuro trabalhar mais exercícios e os problemas. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

[As tarefas matemáticas] é mais a nível de exercícios e por vezes problemas. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

Apenas as professoras das turmas A e B indicaram, ainda que com menor frequência, por vezes também propõem para TPC desafios matemáticos. Salienta-se que a docente da turma B ainda refere que os poucos desafios – desafios mensais – que propõe estão relacionados com um dos diversos projetos do Agrupamento. No entanto, em relação aos desafios a que a docente da turma A faz referência, não se consegue perceber se os mesmos se tratam dos que são abordados pela professora da turma B.

3.3.3.6. Tempo de resolução das tarefas matemáticas

Nos seguintes excertos podemos observar as respostas das professoras ao tempo de resolução das tarefas matemáticas:

Essas coisas são muito variáveis, porque eles têm ritmos muito, muito muito variáveis. (...) há alunos até me transmitem que realizam os trabalhos de casa em 15/20 minutos, alguns meia hora e outros aquilo estica e estica e estende não chega a ser terminado muitas vezes. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Também não são de muita duração, quinze minutos, vinte minutos, por exemplo, quando eles levam um problema não levam dois. (...) às vezes quando pegam no trabalhar é já quando fizeram tudo e já estão cansados e já está na hora de ir para a cama, acabam por levar muito mais tempo. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Eu tento não mandar [TPC] em demasia. (...) depende do ritmo de cada um. Há miúdos que devem fazer, sei lá, num espaço de 10/ 15 minutos. Mas há outros que devem levar meia hora e há outros que se calhar uns 40 minutos ou 45. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

Tal como podemos observar, as professoras das turmas A e C reconhecem que existem diferentes tempos de resolução das tarefas entre os alunos, o que vai de encontro com a Araújo (2006, 2009). Já no ponto de vista da docente da turma B, as tarefas matemáticas que propõe habitualmente, podem ser realizadas entre 15 a 20 minutos, porém não coincidindo com proposto na literatura (Cooper, 2007; Van Voorhis, 2011).

3.3.3.7. Recursos materiais das tarefas matemáticas

No que concerne aos recursos materiais das tarefas matemáticas, a partir dos diversos excertos apresentados, constatamos que as docentes da turma A e da turma B recorrem aos recursos materiais do aluno, geralmente o caderno de fichas. No entanto, podemos considerar outros recursos, ou seja, no caso da professora da turma B revela que também propõe trabalhos do manual, voltando a abordar os tipos de tarefas que os alunos realizam com mais frequência. Quanto à professora da turma C, refere que propõe TPC com mais frequência dos livros de fichas dos alunos, assim subentendemos que abranja não só caderno de fichas, mas também o caderno de treino.

Habitualmente é a realização de alguma ficha de trabalho do caderno de fichas (...) (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

(...) são essencialmente do livro ou do caderno de fichas, onde constam problemas e sobretudo exercícios, por exemplo, de adição e subtração, dos números, conteúdos de acordo com o programa e com o que estamos a trabalhar em sala de aula. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Recorro mais aos livros de fichas deles. (...) ou então recorro a outras fichas, por exemplo, da internet, mas raramente, ou de outros manuais. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

3.3.3.8. Adesão dos alunos aos TPC

Nos seguintes excertos podemos observar as respostas à questão se os alunos realizam sempre os trabalhos para casa:

A maioria [dos alunos] sim [realiza os TPC]. A maioria [dos alunos] sim [realiza os TPC]. Há um pequeno grupo de alunos que não realiza sempre [TPC], muito pequeno. (E, F.C., 12 de junho, 2017)

(...)a maioria dos pais que enviam justificação até se comprometem a realizar numa outra ocasião. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

São muitas as exceções que fazem sempre. (...) por vezes alguns não realizam por vezes por esquecimento. Porém, eu nunca tive um grupo tão especial como este ano, que a maior parte não realiza sempre os trabalhos de casa. Ou às vezes realizam, mas não realizam na totalidade. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Não [são muitos os alunos que não realizam sempre os TPC], quando não fazem é uma vez por outra, são casos pontuais. À exceção de uma aluna que ultimamente faz com muito pouca frequência, talvez porque tenha tido algumas alterações na vida familiar e uma outra nunca o faz, sendo a razão da mesma o pai discordar com os mesmos. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

(...)[quando não realizam os TPC] os pais até escrevem na caderneta a justificação, referindo que se esqueceram ou porque não tiveram tempo. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

Relativamente à turma B, a professora revela que são poucos os alunos que realizam sempre os TPC ou não os realizam na íntegra. Em contrapartida, nas turmas A e C, a partir dos excertos apresentados, podemos considerar que, habitualmente, os alunos realizam os TPC e quando não o fazem, os encarregados de educação têm o cuidado de comunicar às docentes, e no caso da turma A responsabilizam-se para que sejam realizados posteriormente.

Ainda no que respeita à professora da turma C, podemos observar outros dois aspetos, ou seja, que uma das suas alunas não realiza habitualmente e uma que nunca realiza os TPC, revelando o porquê. Deste modo, podemos constatar que um dos encarregados de educação não concorda com a prática dos TPC, comprometendo a adesão da educanda às tarefas propostas pela docente.

3.3.3.9. Consequências da não realização dos TPC

Uma vez que nem sempre os alunos das três turmas realizam os trabalhos para casa, especialmente os alunos da turma B, interrogámos as docentes sobre quando isso acontece, se costuma existir, habitualmente, algum tipo de consequência.

Às vezes têm de realizar cá no recreio, porque às vezes é importante eu perceber se eles perceberam ou não (...) mas é raro isso acontecer. Porque como nós fazemos a correção em aula e em grupo, mesmo quem não tenha feito, acaba por fazer nessa altura, quando estamos a fazer a correção (...). (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

(...) não vão ao recreio e fazem o trabalho que deveriam ter feito em casa, mas isso é muito esporádico (...) porque eles precisam de brincar. (...) não há bem uma penalização, há prémios para quem faz, pois o que acontece realmente é não terem o bónus da carinha sorridente, do parabéns, do elogio ou dos resultados. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

[A consequência da não realização] depende das situações, já tem acontecido ficarem no intervalo a fazerem, levam nesse próprio dia para fazerem novamente. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

A partir dos excertos apresentados, podemos compreender que existem nas três turmas, consequências quando os alunos não realizam os TPC. Um tipo de consequência referido pelas três professoras é a realização dos TPC na hora do intervalo, todavia constatamos que na turma A e na turma B não acontece sempre esse tipo de penalização. No caso da professora da turma A, revela que esses alunos que não realizaram as propostas previstas em casa, procura que sejam realizadas durante a correção. Relativamente à turma B, a docente observa-se que acaba por valorizar quem realiza os TPC. No caso da turma C não é possível observar se existem sempre consequências, porém, conclui-se que existem dois tipos de consequências, ou seja, para além da consequência já referida e que é comum às turmas A e B, a professora por vezes solicita que os alunos levem as tarefas de novo para casa.

3.3.3.10. Realização dos TPC

No que diz respeito à realização dos trabalhos para casa, através da análise dos excertos apresentados, podemos considerar que, na perspetiva das docentes, alguns alunos realizam as tarefas de TPC autonomamente, outros alunos requerem a ajuda de outrem, como por exemplo, os pais, ainda que nem sempre seja pelas suas dificuldades, mas pelo acompanhamento. Em conformidade com o que foi referido anteriormente, alguns alunos também realizam os TPC com o apoio dos avós e por vezes dos tios ou irmãos. No entanto, nenhuma das docentes fez referência a esses atores sociais. Além disso, tal como referimos anteriormente, apenas um dos doze alunos entrevistados mencionou que realiza os TPC sempre autonomamente. A docente da turma B alude

ainda que alguns alunos realizam as tarefas no ATL, ainda que não seja a preferência dos mesmos:

Eu acredito que alguns façam mesmo sozinhos. Outros nem tanto, até porque (...) muitas vezes querem o apoio dos pais (...) mas é mais uma bengala emocional (...). (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

(...) um aluno mediano consegue realizá-las autonomamente, ainda que por vezes seja necessário a leitura de uma ou outra tarefa (...). Se bem que, há muitos [alunos], que o bocadinho de atenção que têm por parte dos pais é na hora dos trabalhos de casa e então, vão reclamar a presença deles. Não no sentido de ajuda, mas como uma presença e um apoio (...).

Há outros que os pais não apoiam sequer e eles também não fazem e não querem saber, nem sequer lhes perguntam se têm trabalhos de casa ou não. Também tenho (...) uns dois alunos, que os trabalhos que eles fazem é no ATL e (...) confessam que gostariam muito de fazer os trabalhos com os pais e não no ATL. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Alguns que eu sei que são mais autónomos, sei que fazem sozinhos. (...) devem ser aí uns quatro, cinco (...). Esses são mesmo muito, muito autónomos. Agora, os outros sei que têm o apoio dos pais. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

Outro aspeto, não menos importante que podemos observar no excerto da professora da turma B, ainda que seja benéfico os pais envolverem-se na realização dos TPC tal como defende Villas-Boas (2000) baseando-se no trabalho de Maertens e Johnston (1972), Cardelle e Corno (1981) e Villas-Boas (1985), no ponto de vista da entrevistada nem sempre estão disponíveis para o fazer.

3.3.3.11. Estratégias de correção dos TPC

No que respeita à questão quando propõe TPC, como realiza posteriormente a correção, a partir da análise efetuada emergiram três categorias: grande grupo, individualmente e sem a presença do aluno. A partir dos excertos apresentados, constatamos que a correção dos TPC em grande grupo, é uma estratégia implementada pelas três docentes:

Eu gosto muito de fazer a correção em grupo de turma, seja oralmente ou no quadro. Oralmente se forem leitura de números ou no quadro porquê, porque se for um aluno a realizar no quadro, eu gosto que ele explique como é que fez e isso mesmo para aqueles que têm dúvidas, que não perceberam bem e que não conseguiram expor as dúvidas, ajuda. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

(...) normalmente eu faço [correção] em grande grupo, para que eles todos vejam a diversidade das estratégias. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

[Na correção em grande grupo] são chamados sempre ao quadro todos os alunos que têm mais dificuldades e que nós vemos que eles não estão a conseguir. Só oralmente, muito pouco (...) Isto porque, eu acho que o visual tem muito impacto e inclusivamente, gosto de usar várias cores. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Faço sempre [a correção dos TPC], porém não faço sempre em grupo, porque não consigo. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

(...) eu gostaria de fazer era mesmo de fazer isso em grupo sempre e não tenho feito. (...) se calhar pela falta de tempo (...). (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

[Na correção em grande grupo] costumo recorrer ao quadro, com registo, sendo que a maioria das vezes são os alunos a fazerem no mesmo a correção do exercício/ problema, apenas vou dando algumas orientações. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

Nos excertos das docentes das turmas A e B é possível observar que realizam a correção por vezes oralmente, outras no quadro, o que vai de encontro com alguns dos tipos de *feedback* referidos por Rosário e seus colaboradores (2015), incentivando a participação, a partilha de estratégias de resolução, a exposição e o esclarecimento de dúvidas dos alunos. De acordo com o modelo de Cooper (1989), o *feedback* dado pelo docente é considerado um dos fatores que podem afetar a utilidade dos TPC. Quanto à docente da turma C, podemos considerar que corrige sempre os TPC, no entanto nem sempre com esta estratégia, aludindo à escassez de tempo para o fazer, ainda assim quando o faz, fá-lo no quadro.

No que concerne à estratégia de correção dos TPC individual, apenas as docentes da turma A e da turma B referiram que implementam. De acordo com as duas docentes, isso acontece com pouca frequência, uma vez que não consegue alcançar todos os alunos. Ainda na docente da turma B, podemos considerar que quando implementa esta estratégia costuma escrever comentários valorativos, tipo de *feedback* abordado por Cooper e seus colaboradores (2006). Todavia, normalmente utiliza a correção individual mais para contornar algumas das dificuldades dos alunos:

Raramente, por um motivo. (...) ou eu consigo explicar ao aluno o que está mal e isso é muito complicado fazer com uma turma de 26 alunos, fazer um a um, então tem de ser feita em grupo de turma. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

(...) quando eu corrijo os trabalhos de casa [individualmente] ponho parabéns e ponho carinhas sorridentes (...). (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Individualmente não tanto, (...) acontece mais quando eu vejo que algum aluno tem mesmo muitas dificuldades, não conseguiu acompanhar a turma (...) eu fico mais um bocadinho (...) para conseguir tirar uma pequena dúvida ou voltar a esclarecer. (...) eu não consigo ir corrigir e tirar dúvidas individualmente a cada um (...) (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Quanto à correção sem a presença do aluno, trata-se de uma estratégia utilizada pelas docentes das três turmas, ainda que as práticas não sejam absolutamente iguais. Portanto, a docente M.C., ainda que prefira em grande grupo, por vezes apenas recolhe e corrige os TPC sem a presença do aluno, tipo de *feedback* reconhecido na literatura (Rosário et al., 2015) e quando as resoluções estão incorretas, procura contornar a situação. Em relação à docente F.C. podemos considerar que acaba por implementar duas estratégias para corrigir um determinado TPC, ou seja, habitualmente faz primeiramente a correção dos TPC em grande grupo e, posteriormente, recolhe e corrige essas tarefas sem a presença do aluno, verificando-se o próprio fez a correção das suas resoluções. No entanto, os discentes entrevistados não mencionaram este aspeto. Já a docente da turma B costuma utilizar esta estratégia, mas não com as tarefas de TPC do 1.º ano de escolaridade:

Nós fazemos a correção em grupo, mas depois eu recolho e verifico se está tudo bem, se o aluno, no caso de ter tido mal, eventualmente fez a correção do seu trabalho. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Noutros anos, quando as correções já envolvem mais tempo, aí eu chego a levar para casa e depois aqueles que têm mais dificuldade, peço para voltar a fazer e volto a corrigir. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

(...) há coisas que eu corrijo sozinha e depois se houver alguma coisa que veja que não está bem, chamo à atenção. Mas eu gostaria de fazer era mesmo de fazer isso em grupo sempre e não tenho feito. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

3.3.3.12. Contributo dos TPC para a avaliação

Quando questionadas sobre os contributos dos TPC para a avaliação dos alunos, a partir da análise efetuada, emergiram dois aspetos: o sucesso académico e a classificação final. Os excertos seguintes iluminam as respostas das professoras relativamente ao sucesso académico:

[Os TPC] acabam por influenciar o seu desempenho, sim. Um aluno que não trabalhe em casa, tem em regra geral, (...) um desempenho mais fraco que os (...) que realizam um trabalho em casa. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Eu não penalizo os alunos que não fazem, mas eu nunca tive bons alunos que não fizessem trabalhos de casa. Quando eles fazem trabalhos de casa e são assíduos nos trabalhos de casa, estes alunos têm sempre umas notas superiores aos que não fazem trabalhos de casa. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Sim, eu acho que [os TPC] é mais uma ajuda a ter melhores resultados. Eu penso que os trabalhos de alguma forma, acabam por influenciar alguma coisa, mas não será uma influência muito grande. Mas os alunos que têm dificuldades, continuam com dificuldades, se não tiverem apoio em casa, mesmo que façam sempre. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

Deste modo, podemos constatar que, no ponto de vista das professoras das três turmas, a realização dos trabalhos para casa é benéfica para o aproveitamento académico dos alunos, o que se coaduna com Cooper e seus colaboradores (2006). No entanto, na opinião da docente da turma C, para que sejam benéficos os TPC, é também necessário o apoio das famílias.

No que se refere à classificação final, as docentes referem que:

(...) na avaliação (...) temos muitos itens e um dos itens é o trabalho diário. E o trabalho diário nós não contamos só o trabalho em sala de aula, no trabalho diário também damos nota para o empenho que inclui os trabalhos em casa. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Não [atribui nenhum valor nas classificações finais]. Ainda assim, (...) em observações na avaliação (...) eu costumo por parabéns pelo esforço e pelo empenho realizado em casa (...) e digo muito obrigada e que sem o empenho familiar, ele não teria a nota que teve (...). (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Não, sinceramente não é costume ter peso nas classificações [de cada período]. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

Nesses mesmos excertos podemos compreender que as docentes têm práticas distintas acerca da classificação final de cada período. Portanto, no caso da professora da turma A, a concretização dos TPC acaba por influenciar as classificações finais de cada período, uma vez que é um dos parâmetros do trabalho diário. Relativamente às professoras das turmas B e C, observa-se que não atribuem qualquer cotação nas classificações finais de cada período. Todavia, a professora da turma B revela que costuma fazer um comentário a valorizar a adesão do aluno aos TPC, na ficha informativa da avaliação do aluno e que é entregue aos encarregados de educação em cada período.

3.4. PARTICIPAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NOS TRABALHOS PARA CASA

3.4.1. Encarregados de educação

Neste ponto apresentaremos os resultados relativos à participação dos encarregados de educação na realização dos TPC dos seus educandos, das três turmas que participaram neste estudo.

Em relação à turma A (ver Tabela 16), e no que respeita à afirmação “o meu educando realiza os TPC sempre sozinho.”, 70% dos inquiridos discorda, 20% discorda totalmente, 5% concorda ou concorda totalmente com a afirmação. Portanto, na opinião da generalidade dos encarregados de educação (90%) os alunos não realizam sempre os TPC sozinhos, ainda assim existe uma pequena percentagem (10%) de inquiridos que dá a entender que o educando realiza sempre sozinho.

Em relação à afirmação “nem sempre verifico se o meu educando realizou os TPC”, cerca de 65% dos inquiridos discorda totalmente, 25% discorda e 10% concorda com a mesma. Nenhum dos encarregados de educação revelou concordar totalmente. Assim, é possível deduzir que praticamente todos os encarregados de educação (90%) tem o hábito de verificar se o educando realizou os TPC.

No que concerne à afirmação “o meu educando distrai-se frequentemente a realizar os TPC”, 40% dos encarregados de educação concorda, 20% concorda totalmente, 30% discorda e 10% discorda totalmente. Deste modo, compreende-se que, segundo os inquiridos, a maioria dos educandos distrai-se frequentemente durante a resolução dos TPC (60%), no entanto ainda assim 40% dos encarregados de educação deu a entender que isso não acontece.

Quando confrontados com a afirmação “costumo ajudar o meu educando a realizar os TPC”, 40% dos encarregados de educação concorda, 55% concorda totalmente com a afirmação e 5% discorda com esta. Nenhum dos inquiridos demonstrou discordar totalmente. Logo, é possível inferir que 95% dos encarregados de educação apoiam o educando na realização das tarefas.

Relativamente à afirmação “o meu educando pede ajuda na realização dos TPC”, 55% concorda, 35% concorda totalmente e 5% discorda ou discorda totalmente. Ou seja,

depreende-se que praticamente todos os alunos, segundo 90% dos encarregados de educação, solicitam apoio com os TPC.

Tabela 16 – Participação dos E.E. da turma A nos TPC

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1.1. O meu educando realiza os TPC sempre sozinho.	20%	70%	5%	5%
4.1.2. Nem sempre verifico se o meu educando realizou os TPC.	65%	25%	10%	0%
4.1.3. O meu educando distrai-se frequentemente a realizar os TPC.	10%	30%	40%	20%
4.1.4. Costumo ajudar o meu educando a realizar os TPC.	0%	5%	55%	40%
4.1.5. O meu educando pede ajuda na realização dos TPC.	5%	5%	55%	35%

No que concerne à turma B (ver Tabela 17), e relativamente à afirmação “o meu educando realiza os TPC sempre sozinho.”, 56% dos inquiridos discorda, 19% discorda totalmente, 25% concorda com a mesma. Nenhum encarregado de educação manifestou concordar totalmente. Logo, é possível inferir que, na opinião da maioria dos encarregados de educação (75%), os alunos não conseguem realizar os TPC sempre autonomamente.

No que respeita à afirmação “nem sempre verifico se o meu educando realizou os TPC”, 50% dos inquiridos discorda, 44% discorda totalmente e apenas 6% concorda com esta. Nenhum demonstrou concordar totalmente com a afirmação. Assim, supõe-se que habitualmente grande parte dos encarregados de educação (94%) costuma verificar se o educando realizou os TPC.

Quanto à afirmação “o meu educando distrai-se frequentemente a realizar os TPC”, 50% dos encarregados de educação discorda, 6% discorda totalmente, 38% concorda e 6% concorda totalmente. Ou seja, segundo a maioria dos encarregados de educação (56%) o aluno não tende a distrair-se, em contrapartida 44% revela que o educando tende a distrair-se durante a resolução dos TPC.

No que respeita à afirmação “costumo ajudar o meu educando a realizar os TPC”, 63% dos encarregados de educação concorda, 31% concorda totalmente e 6% discorda com esta afirmação. Nenhum dos inquiridos demonstrou que discorda totalmente.

Deste modo, deduz-se que 94% dos encarregados de educação costumam apoiar o discente na realização dos TPC.

Em relação à afirmação “o meu educando pede ajuda na realização dos TPC”, 44% concorda, 38% concorda totalmente e 18% discorda. Nenhum dos inquiridos discorda totalmente. Portanto, segundo 82% dos encarregados de educação, supõe-se que na generalidade os alunos solicitam apoio com os TPC.

Tabela 17 – Participação dos E.E. da turma B nos TPC

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1.1. O meu educando realiza os TPC sempre sozinho.	19%	56%	25%	0%
4.1.2. Nem sempre verifico se o meu educando realizou os TPC.	44%	50%	6%	0%
4.1.3. O meu educando distrai-se frequentemente a realizar os TPC.	6%	50%	38%	6%
4.1.4. Costumo ajudar o meu educando a realizar os TPC.	0%	6%	63%	31%
4.1.5. O meu educando pede ajuda na realização dos TPC.	0%	18%	44%	38%

Seguidamente, a partir da Tabela 18, será apresentada a opinião dos encarregados de educação da turma C quanto à participação nos trabalhos para casa dos educandos.

Quando confrontados com a afirmação “o meu educando realiza os TPC sempre sozinho”, 54% dos inquiridos discorda, 34% discorda totalmente, 8% concorda e 4% concorda totalmente com a mesma. Portanto, deduz-se através da opinião dos encarregados de educação (88%) que os educandos não realizam sempre os TPC autonomamente, ainda assim existe uma pequena percentagem (12%) de inquiridos que dá a entender que o consegue fazer.

Em relação à afirmação “nem sempre verifico se o meu educando realizou os TPC”, 71% dos inquiridos discorda totalmente, 21% discorda e 8% concorda com a mesma. Nenhum dos inquiridos referiu concordar totalmente com a afirmação. Desta forma, é possível inferir que a maioria dos encarregados de educação (92%) regularmente verifica se o discente realizou os TPC.

No que concerne à afirmação “o meu educando distrai-se frequentemente a realizar os TPC”, 54% dos encarregados de educação concordam, 4% concorda

totalmente com a afirmação, 38% discorda e 4% discorda totalmente com esta. Assim, segundo a maioria dos encarregados de educação (58%) o aluno não tende a distrair-se, todavia existe uma percentagem significativa de 42% que dá a entender que o educando costuma distrair-se durante a resolução dos TPC.

Relativamente à afirmação “costumo ajudar o meu educando a realizar os TPC”, 63% dos encarregados de educação concordam, 29% concorda totalmente, 4% discorda ou discorda totalmente com esta afirmação. Logo, 92% dos encarregados de educação costumam ajudar o educando na resolução dos TPC.

Quanto à afirmação “o meu educando pede ajuda na realização dos TPC”, 71% concorda, 21% concorda totalmente e 8% discorda. Nenhum dos inquiridos referiu que discorda totalmente. Deste modo, pressupõe-se que maioritariamente, através da opinião de 92% dos encarregados de educação, os discentes costumam solicitar ajuda com a resolução dos TPC.

Tabela 18 – Participação dos E.E. da turma C nos TPC

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1.1. O meu educando realiza os TPC sempre sozinho.	34%	54%	8%	4%
4.1.2. Nem sempre verifico se o meu educando realizou os TPC.	71%	21%	8%	0%
4.1.3. O meu educando distrai-se frequentemente a realizar os TPC.	4%	38%	54%	4%
4.1.4. Costumo ajudar o meu educando a realizar os TPC.	4%	4%	63%	29%
4.1.5. O meu educando pede ajuda na realização dos TPC.	0%	8%	71%	21%

Em suma, no ponto de vista da maioria dos encarregados de educação das três turmas, os alunos não conseguem realizar os TPC sempre autonomamente. Em relação à verificação de que se o aluno realizou os TPC, maioritariamente os encarregados de educação referem que costumam fazê-lo. Geralmente, ainda que as opiniões dos sejam um pouco controversas, os encarregados de educação revelam que os alunos distraem-se frequentemente enquanto realizam os TPC. Durante a realização dos TPC, grande parte dos encarregados de educação referem que costumam apoiar o educando. Por fim, maioritariamente, no ponto de vista os encarregados de educação os alunos solicitam ajuda na resolução dos TPC.

3.4.2. Professores

3.4.2.1. Estratégias de envolvimento das famílias nos TPC

Os seguintes excertos ilustram as estratégias adotadas pelas professoras para envolver as famílias nos TPC:

Eu penso que os pais perceberam a importância, por lhes explicar no início do ano. Em cada reunião de grupo é lhes explicado [às famílias] o porquê dos trabalhos de casa, qual é o seu objetivo. (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Os pais são informados desde o início do ano que os trabalhos de casa não obrigatórios, contudo fazemos as considerações e alertamos os pais para a importância que têm. (...) Sempre disse também a todos os pais que se percebessem que o trabalho de casa estava a criar conflitos ou de alguma forma a tirar-se alguma hora de sono, ou cortasse alguma atividade que o aluno precisava de fazer, então era melhor que não o fizessem. Também sempre disse aos pais, que fosse para eles fazerem pelos filhos, era melhor que não fizessem (...). (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

(...) foi previamente comunicada na reunião de pais [a existência de TPC 3 vezes por semana]. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

A partir do excerto da professora da turma A, podemos considerar que tem o cuidado de transmitir às famílias a importância e as finalidades das propostas dos TPC. Epstein e Van Voorhis (2012, citados por Nunes et al., 2014) referem que, para além desses aspetos, devem ser ainda informados como estes devem ser controlados. Constatamos que a docente da turma B previamente também comunicou a relevância desta prática pedagógica e que as tarefas que propõe são voluntárias, o que vai de encontro com uma das características das tarefas abordadas por Cooper (2007), ou seja, grau de escolha do aluno. Aludiu outro aspeto, não menos importante, isto é, que a realização deve ser feita pelo aluno, tal como é defendido por Marujo e colaboradores (2010). Quanto à docente da turma C, apenas podemos compreender que foi transmitido aos pais/encarregados de educação que solicita a realização de TPC e qual a frequência, o que não significa que não implemente outras estratégias de envolvimento das famílias.

3.4.2.2. Perspetivas das famílias em relação aos TPC

No que diz respeito às perspetivas das famílias em relação aos trabalhos para casa, de acordo com as três docentes, subentendemos que as opiniões são controversas, ou seja, alguns dos pais/encarregados de educação são a favor e outros não concordam

ou não concordam totalmente com esta prática. Particularmente, no excerto da docente da turma B, constatamos que não existe um consenso em alguns aspetos, como por exemplo, a frequência e a quantidade:

Ainda que sejam quase todos a favor trabalhos de casa, eu percebo porque é que alguns pais discordam (...). Porque de facto chegam tarde a casa e querem tempo assim livre, sem obrigações com os filhos (...) (E, F.C., TA, 12 de junho, 2017)

Temos muitos pais a pedir-nos todos os dias, temos pais que ainda não se encontraram, umas vezes dizem que se mandam muitos, continuam-se a mandar os mesmos, na semana seguinte já se mandam poucos. (E, F.O., TB, 7 de junho, 2017)

Nem todos [são a favor dos TPC]. São vários aqueles que valorizam-nos, apoiam e incentivam os alunos à sua realização, no entanto tenho um encarregado de educação que não é muito de acordo. (E, M.C., TC, 12 de junho, 2017)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contributos da investigação para o avanço do conhecimento

O problema que deu origem a esta investigação é a existência de inúmeras conceções sobre a prática dos trabalhos para casa que pode condicionar uma aprendizagem matemática significativa. Neste sentido, com a presente investigação procurámos conhecer as perspetivas e práticas dos trabalhos para casa (TPC), em geral, e na área curricular da Matemática de três turmas do 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, ou seja, dos alunos, dos encarregados de educação e das professoras.

Formulámos duas questões de investigação que orientaram o nosso estudo e que passamos a apresentar em seguida, com as respetivas respostas encontradas.

Questão 1: *Quais as perspetivas dos diferentes atores sobre os trabalhos para casa?*

No que respeita às perspetivas dos diferentes participantes desta investigação, os resultados evidenciados das entrevistas e do questionário sugerem que, de modo geral, são a favor da prática dos trabalhos para casa, mas alguns dos atores sociais aludem que é necessário ter em consideração alguns aspetos, como por exemplo, a quantidade. De acordo com a literatura, esta é uma das várias características das tarefas abordadas no modelo processual de TPC desenvolvido por Cooper (1989), considerado um fator endógeno na influência da eficácia das tarefas (Cooper et al., 2006). Porém, também alguns encarregados de educação manifestaram que não concordam com esta prática, ao qual as professoras revelaram estarem cientes dessa situação.

Ainda que na literatura sejam reconhecidas diversas finalidades dos trabalhos para casa constatámos que, no ponto de vista dos participantes deste estudo, apenas focam-se em três. Relativamente aos TPC em geral, na perspetiva dos três atores sociais, estes têm como objetivo a apropriação de conhecimentos. Alguns encarregados de educação e a docente da turma A consideram também que têm como finalidade o desenvolvimento de capacidades e competências. De acordo com a conceção de alguns encarregados de educação e das docentes das turmas B e C podem ainda ter como

finalidade promover a comunicação entre os pais e o aluno. No que refere aos trabalhos para casa de Matemática subentendemos que na conceção das docentes e dos alunos tem apenas como finalidade a apropriação de conhecimentos.

A opinião das docentes sobre os benefícios dos TPC vai de encontro com alguns efeitos positivos coerentes com a literatura, nomeadamente benefícios parentais e familiares. No caso das docentes das turmas A e B mencionam que também promove benefícios académicos a longo prazo, particularmente, o desenvolvimento de hábitos de estudo e trabalho, regulando e promovendo um ritmo de trabalho que se adequa às características de cada aluno, por forma a promover aprendizagens significativas. Já para a docente da turma C permite a consolidação das matérias, pelo que para esta docente, os TPC têm como finalidade atender a uma situação momentânea.

De acordo com a literatura, a realização dos TPC também têm diversos efeitos negativos. No entanto, apenas no ponto de vista da docente da turma A isso acontece. Em termos das perspetivas dos encarregados de educação, de um modo geral, das turmas A e C, ainda que seja pouco mais da maioria, evidenciaram que os TPC afetam o tempo livre do educando. No entanto, na conceção dos alunos entrevistados subentendemos que isso não acontece no que respeita ao tempo para brincar, uma vez que quando entrevistados, geralmente indicaram que após a realização dos TPC têm disponibilidade para o fazer. À exceção de uma aluna que frequenta o ATL e que revelou que lhe são propostas outras tarefas, sendo um ponto a refletir.

Os alunos entrevistados, as professoras e a maioria dos encarregados de educação reconhecem que os TPC são relevantes no desempenho académico, contribuindo para a apropriação de conhecimento matemático e para o desenvolvimento de capacidades e competências.

Questão 2: *Quais as práticas associadas aos trabalhos para casa?*

No que concerne às práticas, constatámos que de acordo com a maioria dos alunos, encarregados de educação e professoras, as três turmas têm trabalhos para casa, com a frequência de três dias por semana, o que vai de encontro com a proposta de Cooper (2007). Segundo o ponto de vista geral dos participantes, ainda que sejam propostos TPC de Estudo do Meio, as tarefas são mais frequentemente de Português do

que Matemática, à exceção dos alunos da turma A, que contradizem e indicam que são mais de Matemática.

No que respeita aos trabalhos para casa de Matemática, de acordo com os diferentes participantes, os tipos de tarefas mais frequentemente propostos são exercícios e problemas. Quanto aos desafios, apenas as docentes das turmas A e B referiram que propõem, ainda que com pouca frequência, não coincidindo com as opiniões dos discentes, uma vez que indicaram que este tipo de tarefas não era proposto, podendo não saber identificar este tipo de tarefa.

Constata-se que as conceções dos encarregados de educação das turmas A e C não estão totalmente de acordo com as práticas das docentes no que respeita aos tipos de tarefas matemáticas. Portanto, em relação aos da turma A, na sua gestão, propunham mais problemas do que exercícios. Quanto aos da turma C, estão de acordo com os exercícios serem a tarefa mais proposta, mas contrariamente ao que acontece, revelam maior preferência por desafios, tarefa que segundo a docente não costuma propor, do que por problemas.

Segundo os alunos e as professoras, as propostas de TPC de Matemática são habitualmente dos recursos materiais dos alunos, como por exemplo, dos diversos manuais. No caso da turma C por vezes também solicita a realização de outras fichas. Os resultados sugerem, através das respostas dos diferentes participantes, que existem diferentes tempos de resolução das propostas de TPC de Matemática. Sendo que, de acordo com a maioria dos encarregados de educação o tempo que os alunos mais despendem com os TPC, é entre 15 a 39 minutos, ultrapassando o tempo proposto na literatura.

Em relação à adesão, de acordo com as docentes, nem todos os discentes realizam sempre as tarefas solicitadas para TPC, porém esse fenómeno é mais destacado pela docente da turma B. Particularmente, nas turmas A e C, subentendemos de que os pais reconhecem a importância dos TPC, porque quando os alunos não os realizam, tomam a iniciativa de comunicar às docentes. Segundo os testemunhos dos alunos e das professoras não os realizam por esquecimento e/ou por falta de tempo. A docente da turma C revelou que tem uma aluna que nunca o faz, porque o pai não é a favor dessa prática. De salientar que procurámos entrevistá-la, no entanto não nos foi dada autorização.

Quando os alunos não realizam as tarefas de TPC, por vezes existem consequências, normalmente a realização das propostas posteriormente, por exemplo, na hora do intervalo, no decorrer da correção ou levarem novamente para casa.

Habitualmente, a maioria dos alunos realiza os TPC em casa, no entanto alguns alunos realizam em casa de avós ou em ATL/centro de estudos. Geralmente, realizam as propostas com apoio, nomeadamente dos pais, mas também por vezes os adultos dos ATL, avós, ou até tios e irmãos.

De acordo com as docentes e os alunos entrevistados, as tarefas de TPC propostas são posteriormente corrigidas. São implementadas em cada uma das três turmas diferentes estratégias de correção, do qual identificámos diversos tipos de *feedback* reconhecidos na literatura. A correção em grande grupo é uma estratégia implementada pelas três docentes, realizada oralmente ou com recurso ao quadro. Particularmente, as docentes da turma A e C corrigem também os TPC sem a presença dos alunos, isto é, recolhem e corrigem as resoluções. A docente da turma A mencionou que implementa duas estratégias para corrigir um determinado TPC, ou seja, habitualmente faz primeiramente a correção dos TPC em grande grupo e, posteriormente, recolhe e corrige essas tarefas sem a presença do aluno e verifica se o próprio fez a correção das suas resoluções. Todavia, nenhum aluno entrevistado aludiu esse aspeto. Relativamente à estratégia de correção dos TPC individualmente, a docente da turma B, por vezes corrige os TPC individualmente, sendo que verifica se os TPC foram concluídos, escreve alguns comentários nas resoluções dos alunos, como por exemplo, parabéns, carinhas. De modo geral, os alunos entrevistados revelaram que é importante a correção, sendo que das várias estratégias realizadas pelas docentes, a correção em grande grupo é a que tem mais preferências.

Em suma, ainda que na escola não exista nenhuma política acerca da prática dos trabalhos para casa, observámos que a forma como as três docentes gerem esta ferramenta educativa têm diversas semelhanças. As docentes da turma B e C mencionaram a frequência com que propõe tarefas de TPC, no entanto os tipos de tarefas, os recursos materiais, as consequências da não realização, as estratégias de correção são alguns outros exemplos de práticas comuns entre as docentes. Procurámos também conhecer como seria a gestão dos alunos com os TPC e constatámos que não evidenciam grandes diferenças das práticas das professoras.

No decorrer da investigação também surgiram algumas limitações, nomeadamente o tamanho da amostra, bem como o facto de esta ter sido seleccionada por conveniência. As respostas das entrevistas e do inquérito poderão ter sido influenciadas pelo efeito de desejabilidade social.

Desenvolvimento profissional e pessoal

Podemos considerar que a concretização desta investigação foi bastante enriquecedora quer a nível de desenvolvimento profissional como pessoal, pois os trabalhos para casa são um tema bastante debatido na sociedade, frequentemente implementados nas escolas, mas do qual durante a formação académica dos futuros profissionais de educação não existe qualquer abordagem, o que por vezes resulta em práticas que nem sempre são as mais corretas ou benéficas. Deste modo, a realização deste estudo permitiu-nos conhecer perspetivas, não condicionando a nossa, permitiu-nos sobretudo compreender como no ponto de vista da literatura os trabalhos para casa devem ser implementados e como realmente acontece num determinado contexto. Por outro lado, ajudou-nos não só a refletir e a enriquecer as nossas práticas enquanto profissionais de educação, isto porque se futuramente executarmos esta estratégia, sem dúvida que não descoraremos os aspetos que devemos ter em conta no seu planeamento para que sejam propostas realmente significativas.

Trajetórias futuras

No que respeita a trajetórias futuras, uma vez que na opinião em geral dos participantes desta investigação, os trabalhos para casa têm impacto no desempenho académico dos alunos, consideramos que seria pertinente a realização de uma investigação de *design* investigação-ação, com a finalidade de construir e implementar algumas tarefas matemáticas para TPC, de modo a compreender esse mesmo impacto nos alunos. Numa outra conceção, uma vez que a investigação focalizou-se apenas nas três turmas do 1.º ano de escolaridade, numa instituição de ensino público composto por catorze turmas do 1.º ao 4.º ano, parece-nos que seria relevante alargar a amostra aos quatro anos de escolaridade, para compreendermos quais as semelhanças e as diferenças das perspetivas e das práticas dos TPC de Matemática entre as turmas do mesmo ano de escolaridade e também entre os diversos anos de escolaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, F. C. (2004). Diário: Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium: Revista do ISPV*, n.º 29, 222-239.
- Araújo, M. (2006). *Crianças: Sentadas! Trabalhos de casa no ATL*. Porto: Legis Editora.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas*. Lisboa: Prime Books.
- Augusto, P. (2012). *Perceções no envolvimento parental nos trabalhos de casa em pais e alunos do 4.º e 5.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). ISPA, Lisboa.
[On-line: <http://hdl.handle.net/10400.12/2285>]
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- MEC (2013). *Programa de Matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Batista, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, N. (2013). Increasing the effectiveness of homework for all learners in the inclusive classroom. *School Community Journal*, 23(1), 169-182.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. (3rd edition ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.

- Denzin, N. K. (2002). The interpretative process. In A. M. Huberman, & M. B. Miles, *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Oliver, L., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467-482.
- Epstein, J., & Van Voorhis, F. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Expresso (2016, 03 de novembro). Espanha. Pais boicotam trabalhos de casa ao fim de semana. *Expresso*. Disponível em: <http://expresso.sapo.pt>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, M. L. (2006). *Identidade docente e trabalhos para casa no 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). FPCEUP, Porto.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática* (2.ª ed.) (C. L. Pires, Trad.). Oeiras: Celta.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 105-177). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso* (1.ª ed.). Cascais: Príncípia.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Henriques, M. F. (2006). Os trabalhos de casa na escola do 1.º ciclo da Luz: Estudo de caso. *Interacções*, 2, 220-243.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (2.ª ed.) (M. J. Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lüdke, H., & André, M. (2005). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (9.ª ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

- Machado, R., & César, M. (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: contributos para a promoção de sucesso escolar em matemática. *Interações*, 8(20), 98-140.
- Machado, R., & César, M. (2013). Contributos das representações sociais e do trabalho colaborativo para o acesso às ferramentas culturais da matemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática/International Journal for Studies in Mathematics Education*, 6(1), 96-146.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais* (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H. Á., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (2010). *A Família e o sucesso escolar* (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ministério da Educação. (2012). Decreto de lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*. I Série, n.º 129. Lisboa: INCM.
- Mourão, R. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do trabalho de casa, em língua inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga. [On-line: <http://hdl.handle.net/1822/3184>]
- Mourão, R. (2009). *Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos autoregulatórios na aprendizagem do inglês: Um estudo com diários de TPC no 2.º ciclo do ensino básico* (Teses de doutoramento). Universidade do Minho, Braga. [On-line: <http://hdl.handle.net/1822/9759>]
- NCTM. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. (M. Melo, Trad.) Lisboa: APM.
- Nunes, T., Cunha, J., Mourão, R., & Nunes, A. (2014). O papel do professor: Enfoque nas características de um TPC de qualidade. *Revista de Psicologia y Educación*, 9(2), 57-70.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Pires, S. L. (2012). *Os trabalhos para casa no 1º ciclo do ensino básico: A visão das crianças e dos pais* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação do IPCB, Castelo Branco. [On-line: <http://hdl.handle.net/10400.11/1291>]
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Ponte, J. P. (2014). Tarefas no ensino e na aprendizagem da Matemática. In J. P. Ponte (Ed.), *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 13-27). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.) (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trans.). Gradiva.
- Rebelo, J. d., & Correia, O. N. (1999). *O sentido dos deveres para casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Rosário, P. S., Baldaque, M., Mourão, R., Muñoz, J., González-Piende, J., Valle, A., & Joly, M. R. (2008). Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12(1), 23-35.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Núñez, J. C., Gonzales-Piende, J. (2005). Trabalhos de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Suárez, N., Fuentes, S., Moreira, T. (2015). The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: A randomized-group design. *Frontiers in psychology*, 6, 1-11.
- Salinas, D. (2014). Does homework perpetuate inequities in education. *PISA in Focus*, 12, 1-4. [doi: <http://dx.doi.org/10.1787/5jxrhqhtx2xt-en>]
- Santos, A. L. (2015). *Perspetivas de professores, pais e alunos sobre a prática dos trabalhos para casa*. Lisboa (Relatório final de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. [On-line: <http://hdl.handle.net/10400.21/5314>]

- Simões, M. I. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa* (1.ª ed.). Lisboa: A Casa Encantada.
- Stein, M. K., & Smith, M. S. (2009). Tarefas Matemáticas como quadro para reflexão: Da investigação à prática. *Educação e Matemática*, 105, 22-28.
- Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243-258.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory into practice*, 43(3), 205-212.
- Van Voorhis, F. L. (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220-249.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade - trabalhos de casa para o desenvolvimento da Literacia*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Viana, C. (2016, 13 de fevereiro). Os TPC já passaram à história no Agrupamento de Escolas de Carcavelos. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt>
- Walberg, H. J., & Paik, S. J. (2000). *Effective Educational Practices*. Brussels: International Academy of Education. Obtido em 15 de setembro de 2017, de <http://www.ibe.unesco.org>
- Warton, P. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.

ANEXOS

ANEXO 1

Guião das entrevistas realizadas aos alunos

Guião das entrevistas realizadas aos alunos

Objetivos gerais:

- Conhecer as conceções do aluno sobre os TPC;
- Conhecer as práticas pedagógicas sobre os TPC de Matemática.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
1. Legitimação da entrevista	1.1. Legitimar a entrevista e contextualizar/ motivar a entrevistada. <ul style="list-style-type: none">- Contextualizar a investigação: natureza e objetivos do trabalho.- Informar sobre os objetivos da entrevista.- Referir a importância da entrevista para a realização do trabalho e agradecimento do seu contributo.- Solicitar a autorização para a gravação em áudio.- Assegurar a confidencialidade das informações facultadas, referindo que as mesmas apenas serão utilizadas na investigação.	<ul style="list-style-type: none">• “Muito obrigada pela tua disponibilidade ...”• “Tal como conversámos, encontro-me a realizar uma investigação que tem como tema as perspetivas e práticas dos trabalhos para casa em geral e na área curricular da Matemática, em particular, dos professores, dos pais e dos alunos.”• Com esta entrevista pretendo conhecer o que acham os professores, pais e alunos e o que acontece sobre os TPC”• “Queria pedir-te se posso gravar a entrevista...”• “Tudo aquilo que conversarmos será confidencial ...”	Tempo médio: 15 a 20 minutos.

2. Caracterização do entrevistado	2.1. Identificar a idade. 2.2. Identificar o ano de escolaridade.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos anos tens? • Que ano de escolaridade te encontras a frequentar? • É a primeira vez que te encontras a frequentar esse ano de escolaridade?
3. Perspetivas do entrevistado sobre os trabalhos para casa	3.1. Conhecer a opinião do entrevistado sobre a importância dos trabalhos para casa em geral e na área curricular da Matemática, em particular.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a tua opinião sobre os TPC? E sobre os TPC de Matemática? • Porque é que achas que os professores enviam TPC? • Se fosses tu a gerir os trabalhos para casa, como farias?
4. Práticas pedagógicas no âmbito dos trabalhos para casa em geral e da Matemática	4.1. Averiguar se costuma ter trabalhos para casa e com que frequência; 4.2. Conhecer que áreas curriculares costuma incidir com mais frequência como TPC; 4.3. Conhecer as tarefas que mais frequentemente tem TPC da área curricular de Matemática e qual o tempo de resolução das mesmas;	<ul style="list-style-type: none"> • Costumas ter TPC? (Se sim) quando é que o professor costuma pedir? • Os TPC costumam ser de que disciplinas? • Que tipo de TPC de Matemática o professor costuma pedir? Quanto tempo demoras a resolve-los?

	<p>4.4. Identificar se o aluno realiza sempre os TPC e caso não o façam, que tipo de consequências existem;</p> <p>4.5. Identificar se realiza autonomamente os TPC.</p> <p>4.6. Averiguar como costumam ser corrigidos os TPC dos alunos;</p> <p>4.7. Averiguar se a correção dos TPC é significativa para o aluno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Costumas realizar sempre os TPC? (se não) Quando não o fazes, costuma haver alguma consequência, pelo professor? • Alguém costuma ajudar-te a realizar os TPC? (Se sim) quem costuma ajudar? • Quando tens TPC, como é feita a sua correção? Pode explicar-me algumas das formas de como o professor faz? • Essa forma de como os TPC são corrigidos, é importante? (se sim) Porquê?
<p>5. Comentário ou sugestões livres e agradecimento pela colaboração</p>	<p>- Solicitar, ao entrevistado, sugestões ou comentários que considere pertinentes para acrescentar ou salientar nesta entrevista;</p> <p>- Agradecimento, ao entrevistado, pela colaboração e disponibilidade ao ter participado nesta investigação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Muito obrigada pela tua colaboração e disponibilidade, que será muito relevante...” • “Não sei se queres dizer mais alguma coisa...”

ANEXO 2

Guião das entrevistas realizadas aos professores

Guião das entrevistas realizadas aos professores

Objetivos gerais:

- Conhecer as conceções do professor titular sobre os TPC;
- Conhecer as práticas do professor titular sobre os TPC de Matemática.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
1. Legitimação da entrevista	<p>1.1. Legitimar a entrevista e contextualizar/ motivar a entrevistada.</p> <ul style="list-style-type: none">- Contextualizar a investigação: natureza e objetivos do trabalho.- Informar sobre os objetivos da entrevista.- Referir a importância da entrevista para a realização do trabalho e agradecimento do seu contributo.- Solicitar a autorização para a gravação em áudio.- Assegurar a confidencialidade das informações facultadas, referindo que as mesmas apenas serão utilizadas na investigação.	<ul style="list-style-type: none">• “Tal como conversámos, encontro-me a realizar uma investigação que tem como tema as perspetivas e práticas dos trabalhos para casa em geral e na área curricular da Matemática, em particular, dos professores, dos pais e dos alunos.”• “Com esta entrevista pretendo conhecer as conceções e a práticas dos professores...”• “Muito obrigada pela sua disponibilidade ...”• “Queria solicitar-lhe a sua autorização para gravar a mesma”• “Todas as informações serão confidenciais...”	Tempo médio: 25 a 30 minutos.

2. Caracterização do entrevistado	2.1. Identificar a idade. 2.2. Identificar as habilitações literárias. 2.3. Identificar o tempo de serviço. 2.4. Identificar o tempo de serviço na escola.	<ul style="list-style-type: none"> • “Fale-me um bocadinho sobre si...”
3. Perspetivas do entrevistado sobre os trabalhos para casa	3.1. Conhecer a opinião do entrevistado sobre a importância dos trabalhos para casa em geral e na área curricular da Matemática, em particular.	<ul style="list-style-type: none"> • De acordo, com a sua experiência e a sua prática, como vê a questão dos TPC? • Na sua opinião, o que têm os TPC de benéfico e menos benéfico?
4. Práticas pedagógicas no âmbito dos trabalhos para casa em geral e da Matemática	4.1. Averiguar se costuma propor trabalhos para casa e com que frequência. 4.2. Conhecer que áreas curriculares costuma incidir com mais frequência como TPC. 4.3. Conhecer as tarefas que mais frequentemente envia para os alunos fazerem como TPC da área curricular de Matemática e qual o tempo de resolução das mesmas;	<ul style="list-style-type: none"> • Costuma propor TPC? (Se sim) Com que frequência? • Os TPC incidem com mais frequência em alguma área curricular? (Se sim) Qual área curricular? Por alguma razão? • Que tipo de tarefas de TPC da área curricular de Matemática costuma solicitar? Por norma, qual o tempo da resolução das mesmas?

	<p>4.4. Compreender como costumam ser corrigidos os TPC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quando propõe TPC, como realiza posteriormente a sua correção? Pode explicar-me algumas das formas de como o faz?
	<p>4.5. Identificar se todos os alunos cumprem e caso não o façam, que tipo de consequências existem;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos realizam sempre os TPC? (Se não)
	<p>4.6. Averiguar a opinião do entrevistado se os TPC contribuem para a avaliação dos alunos e de que forma.</p>	<p>Existem algumas consequências para a não realização dos mesmos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, os TPC contribuem para a avaliação dos alunos? (Se sim) De que de forma?
<p>5. Comentário ou sugestões livres e agradecimento pela colaboração</p>	<p>- Solicitar, ao entrevistado, sugestões ou comentários que considere pertinentes para acrescentar ou salientar nesta entrevista;</p> <p>- Agradecimento, à entrevistada, pela colaboração e disponibilidade ao ter participado nesta investigação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade, que será muito relevante...” • “Não sei se quer acrescentar ou salientar mais alguma coisa...”

ANEXO 3

Questionário realizado aos encarregados de educação

QUESTIONÁRIO

Caro Encarregado de Educação,

O presente inquérito por questionário visa a elaboração de um trabalho final do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto Superior de Educação e Ciências, em Lisboa.

A investigação tem como tema as perspetivas e práticas dos trabalhos para casa em geral e na área curricular da Matemática, em particular, dos professores, dos pais e dos alunos.

Os dados obtidos neste questionário serão confidenciais e os participantes serão mantidos em anonimato. Não existem respostas certas ou erradas. Responda, por favor, aquilo que geralmente acontece e não aquilo que gostaria que acontecesse.

O tempo estimado para o preenchimento deste inquérito é de aproximadamente 10 minutos.

Agradecemos-lhe a sua colaboração e os minutos que dispensar no preenchimento do questionário.

A aluna,
Telma Marques

1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

As respostas às seguintes questões irão ajudar-nos a descrever os sujeitos do estudo.

Assinale, por favor, com uma **X** (cruz) a resposta que mais se adequa à sua situação.

1.1. Género

Feminino ☐ Masculino ☐

1.2. Idade

- de 25 anos ☐
26 – 33 anos ☐
34 – 41 anos ☐
42 – 49 anos ☐
+ de 50 anos ☐

1.3. Habilitações Literárias

4.º Ano	<input type="checkbox"/>	6.º Ano	<input type="checkbox"/>
9.º Ano	<input type="checkbox"/>	12.º Ano	<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>

2. PERSPETIVAS DOS TRABALHOS PARA CASA

Para cada afirmação, indique a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Concordo 4- Concordo totalmente

2.1 Os trabalhos para casa...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.1.1. ... são úteis para o meu educando compreender os conteúdos.	(1)	(2)	(3)	(4)
2.1.2. ... não são necessários para o meu educando obter melhores resultados.	(1)	(2)	(3)	(4)
2.1.3. ...afetam tempo livre do meu educando.	(1)	(2)	(3)	(4)
2.1.4. ...não auxiliam as aprendizagens dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)
2.1.5. ...não prejudicam as atividades em família.	(1)	(2)	(3)	(4)

3. PRÁTICAS DOS TRABALHOS PARA CASA

Assinale, por favor, com uma **X** (cruz) a resposta que mais se adequa à sua situação.

3.1 Com que regularidade o seu educando tem TPC?

- Todos os dias ☐
- 3 a 4 vezes por semana ☐
- 1 a 2 vezes por semana ☐

3.2 Quanto tempo, aproximadamente, dedica o seu educando à realização dos TPC?

Menos de 14 minutos.	<input type="checkbox"/>	Entre 15 a 29 minutos.	<input type="checkbox"/>
Entre 30 a 39 minutos.	<input type="checkbox"/>	Entre 40 a 45 minutos.	<input type="checkbox"/>
Entre 46 minutos e 1 hora.	<input type="checkbox"/>	Mais de 1 hora	<input type="checkbox"/>

3.3 Onde costuma o seu educando realizar os TPC?

Em casa	<input type="checkbox"/>	No prolongamento	<input type="checkbox"/>
No centro de estudos	<input type="checkbox"/>	Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/>

3.4 Indique, por ordem crescente (1.º, 2.º, 3.º) de acordo com a frequência, as áreas curriculares que o seu educando costuma ter como TPC.

Matemática	<input type="checkbox"/>	Português	<input type="checkbox"/>	Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------------	--------------------------

3.5 Indique, por ordem crescente (1.º, 2.º), os dois tipos de tarefas matemáticas mais frequentes que tem o TPC do seu educando.

Exercícios	<input type="checkbox"/>	Problemas	<input type="checkbox"/>	Desafio	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------	-----------	--------------------------	---------	--------------------------

3.6 Se fosse o Encarregado de Educação a enviar TPC, que tipo de tarefas matemáticas propunha?

Assinale, por favor, com uma **X** (cruz) a resposta que mais se adequa à sua situação.

Exercícios	<input type="checkbox"/>	Problemas	<input type="checkbox"/>	Desafio	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------	-----------	--------------------------	---------	--------------------------

3.6.1. Indique o porquê da sua escolha. _____

4. PARTICIPAÇÃO NOS TRABALHOS PARA CASA DO EDUCANDO

Para cada afirmação, indique a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Concordo 4- Concordo totalmente

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1.1. O meu educando realiza os TPC sempre sozinho.	①	②	③	④
4.1.2. Nem sempre verifico se o meu educando realizou os TPC.	①	②	③	④
4.1.3. O meu educando distrai-se frequentemente a realizar os TPC.	①	②	③	④
4.1.4. Costumo ajudar o meu educando a realizar os TPC.	①	②	③	④
4.1.5. O meu educando pede ajuda na realização dos TPC.	①	②	③	④

5. No seu entender, qual é o papel e importância dos trabalhos para casa?

Termina aqui o seu questionário. Muito obrigada pela sua colaboração.

Telma Marques